سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة

4 الأساليب التربوية والبرامج التعليمية

تأليف
الدكتور / عبد الرحمن سيد سليمان
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة عين شمس



الناشر
مكتبة زهراء الشرق
١١٦ ش محمد فريد - القاهرة

سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة 4

الأساليب التربوية والبرامج التعليمية

تأليف
الأستاذ الدكتور عبد الرحمن سيد سليمان
قسم الصحة النفسية
كلية التربية
جامعة عين شمس

الناشر
مكتبة زهراء الشرق
١١٦ شارع محمد فريد ـ القاهرة
ت / ٣٩٢٩١٩٢

اسم الكتـــاب :	سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة الجزء الرابع الأساليب التربوية والبرامج التعليمية
اســم المـؤلـف :	الأستاذ الدكتور / عبد الرحمن سيد سليمان
عدد الصفحات :	٢٢٨
رقـم الإيـداع :	٤٢٢٢
التـرقـيم الدولى :	I. S. B. N. 977 - 314 - 027 - x
سنة النشر :	٢٠٠١
الطبـعـة :	الأولى
النـاشـــر :	مكتبة زهراء الشرق
الـعـنـوان :	١١٦ شارع محمد فريد ـ القاهرة
الـبـلـد :	القاهرة ـ جمهورية مصر العربية
تليـفـون :	٣٩٢٩١٩٢
فـــاكس :	٣٩٢٩١٩٢ ـ ٣٩٣٣٩٠٩

بسم الله الرحمن الرحيم

" إِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ "

آية (١) سورة العلق .

صدق الله العظيم

بين يدى الكتاب

هذا الكتاب ينتمى إلى مجال التربية الخاصة، وهو يدور حول سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة .. وقد سبق للمؤلف الإسهام بعدة كتب فى هذا المجال، وكان كل كتاب يختص بالبحث فى موضوع من موضوعات تهم ليس فقط الطلاب الدارسين المهتمين بهذا الفرع من فروع العلم ولكن أيضاً تُهمّ العاملين فى هذا المجال .

وقد كان الهدف من وراء تأليف هذا الكتاب إعطاء بعض المعلومات المتاحة فى العديد من المراجع العربية والأجنبية حول الأساليب التربوية والبرامج التعليمية التى تتميز بمواصفات خاصة لفئة ذوى الحاجات الخاصة .

ولذلك يعتبر هذا الكتاب مساهمة فردية بسيطة ـ تسعى إلى جوار غيرها من المساهمات ـ إلى تدعيم المكتبة النفسية العربية فى هذا التخصص، وبشكل يتناسب مع طبيعة العام الدراسى الذى ينقسم إلى فصلين، ويتناسب كذلك مع طبيعة مقررات الدراسة لا سيما فى تخصص التربية الخاصة .

ولا يستطيع المؤلف أن ينكر أن هناك من أساتذته وزملائه من له فى بعض فئات ذوى الحاجات الخاصة ما يعد من أمهات الكتب، والتى استفاد منها بلا شك فى إعداده لهذا الكتاب .

وكل الرجاء أن يكون الكتاب مفيداً لهؤلاء الذين يهيئون أنفسهم من طلاب وطالبات كلية التربية .. وغيرهم للعمل فى مجال الفئات الخاصة ولهؤلاء الذين يعملون فيه بالفعل .

وإلى الجميع كل الدعوات بأن ينجحوا فيما يسعون إليه ...

وما توفيقى إلا بالله ..

المؤلف
الدكتور/ عبد الرحمن سيد سليمان
المقطم فى : نوفمبر ١٩٩٨م
شعبان ١٤١٩هـ .

فهرس إجمالي لموضوعات الكتاب

فصل تمهيدي

في

أ - التنظيمات التعليمية والتربوية

لذوي الحاجات الخاصة

ب - الرعاية التربوية للطلاب المعاقين

في مصر : نبذة تاريخية

أ - التنظيمات التعليمية والتربوية لفئات ذوى الحاجات الخاصة :

هناك عدة صور من التنظيمات التعليمية والتربوية التى يمكن استخدامها مع الأطفال غير العاديين كالإقامة فى المدارس الداخلية أو المؤسسات، والمدارس الخاصة ، والفصول الخاصة ، وحجرة الخدمات الخاصة، والمدرس المتنقل والتدريس فى المنزل أو المستشفى .

وقبل أن نناقش بالتفصيل مختلف هذه التنظيمات ، يتعين أن نشير إلى أن كلا منها له مزاياه وعيوبه ، وأن استخدامنا لأى تنظيم يتوقف إلى حدٍ كبير على الموقف الذى نواجهه وعلى مدى الإمكانيات المتوافرة لدينا على المستويين البشرى والمادى ٠

(١) المدارس الداخلية : Residential School

تعتبر المدارس الداخلية من أقدم النظم التى أتبعت فى تربية الأطفال غير العاديين ويقبل فيها الطفل وخاصة المعاق سواء كانت إعاقته بدنية أم عقلية ويقضى فيها عدة سنوات تقدم له فى أثنائها الرعاية اللازمة فيقيم بالمدرسة وتقدم له الغذاء وتوفر له وسائل المعيشة المختلفة كما تقدم له فيها الخدمات الطبية والنفسية والتربوية ورغم أن هذا اللون من النظام المدرسى شائع فى معظم الدول التى تهتم بالتربية الخاصة ، إلا أن هناك كثيراً من نواحى النقد التى توجه إليه مما أدى بدوره إلى ظهور أنواع أخرى من التنظيمات المدرسية وانتشارها ٠

ويمكننا أن نلخص أوجه النقد التى وُجّهت إلى المدارس الداخلية فى نقطتين جوهريتين هما :

أولاً : تؤدى إقامة الطفل فى المدرسة الداخلية إلى حرمانه من المميزات التى يمكنه أن يحصل عليها إذا ما ترك ليعيش بين والديه واخوته ، مما قد يؤدى إلى عدم نموه نمواً نفسياً سليماً ٠ فلا شك أن حياة الطفل مع أسرته توفر له إشباع كثير من حاجاته النفسية ، مثل الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى التقبل والحاجة إلى الحب وإلى الانتماء ٠ كما أن إيداع الطفل فى مدرسة داخلية وإنفصاله بذلك عن أسرته يجعل الطفل يشعر أنه غير مرغوب فيه ، وهذا بالطبع يعوق نموه النفسى على نحو سليم .

كما أن إقامة الطفل في المدارس الداخلية التى لا تضم إلا أمثاله من الأطفال غير العاديين قد يشعره بانفصاله عن المجتمع مما يولد فى نفسه مشاعر عدم الانتماء والرفض لكل ما حوله . ولهذا ينادى كثير من رجال التربية الخاصة بأهمية إندماج الطفل غير العادى مع غيره من الأطفال العاديين، لأنه سيعيش معهم ومنهم يتكون المجتمع الذى نطالبه بتعديل اتجاهات أفراده ونظرتهم نحو هذا الطفل غير العادى. فكيف نعزله عن المجتمع ثم نطالب المجتمع بعد ذلك أن يعدل إتجاهاته نحوه ، ثم كيف نطالب الطفل غير العادى بأن يتواءم مع المجتمع ولا نعطيه فرصة تعلم هذه المواءمة ، ونحن نعلم أن وسيلة المواءمة أوالتوافق هى الخبرة المباشرة عن طريق التفاعل مع الآخرين .

ثانيا: مما لا شك فيه أن المدارس الداخلية مهما روعى فيها من أساليب تربوية تهدف إلى خلق جو إنفعالى يسوده الأمن والتقبل والإنتماء إلا أنه يختلف عن جو الأسرة إلى حد كبير . فالطفل يشعر بالحرية والإنطلاق بين أسرته .

ولذلك أهمية كبرى فى مساعدة الطفل على تجريب طاقاته وفى محاولته توجيه نفسه والسيطرة عليها . ويختلف جو المدرسة عن ذلك حيث ينبغى أن يخضع له مع الأطفال فمسؤولية الإشراف عليها تقتضى كثيراً من القيود والنظم التى تحد من حرية الأطفال وذلك فى سبيل العناية بصحتهم وسلامتهم . وكثيراً ما يشكو الأطفال من هذه النظم السائدة فى هذا النوع من المدارس .

ونحن لا نهدف من عرضنا لبعض أوجه النقد لهذا النوع من التنظيم المدرسى أن نقلل من قيمته ، فلا شك أن مثل هذه المدارس قد أعدت وزودت بإمكانيات لا تتوافر فى غيرها من التنظيمات المدرسية .

(٢) المدارس الخارجية :

ثمة نوعان من هذه المدارس الخارجية : يقتصر النوع الأول منها على قبول فئة واحدة من غير العاديين مثل المكفوفين أو الصم أو المتخلفين عقليا الخ ... أما النوع الثانى فإنه يقبل أكثر من فئة واحدة من الأطفال غير العاديين حيث تقبل المدرسة فئات مختلفة مثل المكفوفين والصم أو المكفوفين والمقعدين .. وهكذا .

وفى كلتا الحالتين لا تقبل هذه المدارس سوى الطفل غير العادى الذى يثبت من التشخيص أنه لا يستطيع الإنتفاع بالبرامج التعليمية فى المدارس العادية، ويقضى الطفل يومه بين أطفال ينتمون إلى الفئة التى ينتمى إليها ثم يذهب إلى منزله بعد إنتهاء يوم الدراسة . ويعتقد المؤيدون لهذا النوع من التنظيم المدرسى أنهم بهذا لم يحرموا الطفل من الفائدة التى تعود عليه من حياته مع أسرته . غير أن النقد الذى يوجه إلى المدارس الداخلية والخارجية هو أنها تحرم الطفل غير العادى من فرصة الاتصال والتعامل مع غيره من الأطفال العاديين، ولكن يرد المؤيدون للمدارس الخارجية على هذا النقد بأن الطفل غير العادى لم يحرم من مخالطة غيره من العاديين ـــ كما هو الحال فى المدارس الداخلية ـ خارج المدرسة .

وهناك من الباحثين من يرفض الأخذ بوجهة النظر هذه ويرى أن الطفل غير العادى وخاصة المعاق يحتاج إلى مخالطة غيره من الأطفال العاديين وأن تكون هذه المخالطة مخططة ومنظمة تحت إشراف المسؤولين عن تربيته .

كما أن مشكلة نقل التلاميذ من المدرسة وإليها تعتبر من نواحى الضعف التى يعانى منها مثل هذا التنظيم المدرسى •

(٣) **<u>الفصول الخاصة</u>** :

يعتبر هذا النوع من التنظيم المدرسى أحدث أنواع التنظيمات التى صممت للتغلب على نواحى قصور المدارس الخاصة سواء الداخلية أو الخارجية حيث يلتحق الأطفال غير العاديين بفصول خاصة بالمدارس العادية. ويبقى الطفل بالفصل الخاص فى أثناء الفترات التى تقدم إليها فيها خدمات تربوية خاصة ، ويشترك مع غيره من الأطفال العاديين فى أنواع النشاط التى لا تتأثر بنوع الانحراف الذى يتصف به سواء كان ذلك فى أثناء الفترات الدراسية أو فى برنامج النشاط الحر •

<u>ويرتكز هذا النوع من التنظيم التعليمي التربوى على الأسس التالية :</u>

أ ـ أن إنحراف الطفل غير العادى يستدعى تقديم خدمات تربوية خاصة به .
ب ـ أن هذا الطفل يحتاج إلى أن يتعلم كيف يعيش مع غيره من الأطفال العاديين ويخالطهم لأنه سيخرج إلى مجتمع يتكون من العاديين •

جـ ـ أن الطفل العادى فى حاجة إلى تعلم كيف يعيش مع غيره من الأطفال غير العاديين ويتقبلهم لأنه سوف يخرج إلى مجتمع يقابل فيه بعض الأطفال غير العاديين .

وواضح أن هذا التنظيم يدخل فى اعتباره حاجة الطفل غير العادى إلى خدمات خاصة ويساعده فى الوقت نفسه على تعلم كيفية مخالطة غيره من الأطفال العاديين . كما أنه يساعد الطفل العادى على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو غيره من الأطفال غير العاديين . ففى حالة الأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم " مثلاً ينشأ لهم فصل خاص بالمدرسة العادية، يذهب إليه الأطفال فى أثناء حصص القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العادية عندما تهدف الخدمات التعليمية إلى تنمية المهارات الأكاديمية الأساسية التى يحتاجها المعاق عقلياً لاختلافه عن الطفل العادى فى قدرته على تحصيل مثل هذه المواد ويستدعى هذا الاختلاف أن تكيف الخدمات التعليمية بما يتناسب مع نموه العقلى .

أما فى أثناء حصص التربية الفنية والزراعية أو النشاط الحر كالنشاط الاجتماعى مثلاً، فإن الأطفال العاديين يختلطون مع الأطفال غير العاديين وبهذا نكون قد قدمنا إلى المتخلفين عقلياً ما يلزمهم من خدمات فى فصولهم الخاصة، ونكون قد أتحنا لهم الفرصة لتكوين علاقات إجتماعية سليمة مع غيرهم من الأطفال .

ويتطلب هذا النوع من التنظيم المدرسى إتصالاً مستمراً بين القائمين بالتدريس للأطفال غير العاديين والأطفال العاديين حتى يساعدوهم فى عملية المواءمة مع غيرهم من العاديين . ويستخدم هذا التنظيم المدرسى أيضاً مع المكفوفين والصم والمتفوقين عقلياً فالطفل الكفيف مثلاً يذهب إلى الفصل الخاص فى أثناء حصص التدريب على القراءة والكتابة والحركة والمهارات الإجتماعية ، وهى الخدمات الخاصة التى تقدم إلى المكفوفين أما فيما عدا ذلك فإنه يشترك مع الأطفال العاديين ، وعندما يتمكن الكفيف من القراءة بطريقة "برايل " فإنه يستطيع الاشتراك مع العاديين فى الحصص التى تقدم فيها المواد الأكاديمية طالما تتوافر لديه القدرة العقلية التى تمكنه من التحصيل فى مستوى زملائه المبصرين ولا يتطلب ذلك اكثر من توجيه العناية الفردية إليه .

وقد يعترض البعض على مثل هذا التنظيم من ناحية أن إدماج غير العاديين مع العاديين سوف يجعلهم موضع سخرية الأطفال مما يسيء إلى صحتهم النفسية ولكن يمكن الرد على مثل هذا الاعتراض بإيضاحين موجزين هما :

أولا : أنه من المسؤوليات الهامة للمربين تعديل الاتجاهات غير المرغوبة عند الأطفال واستبدالها باتجاهات سليمة مرغوبة وإهمال المدرسة تعديل هذه الاتجاهات يعتبر تقصيراً في أداء الرسالة المنوطة بها .

ثانيا : أننا نعتقد أن حرصنا الشديد على الصحة النفسية للأطفال الذي قد يبلغ في بعض المواقف حد التدليل الزائد يعتبر في حد ذاته خطراً ينبغي أن نكون على حذر منه، لأنه ينبغي ألا تأخذ تربيتنا للطفل صورة حمايته من المواقف المؤلمة بدعوى الحرص على صحته النفسية، وبدلاً من ذلك يجب أن تأخذ صورة مساعدته وتعليمه تحمل المواقف التي قد تكون مؤلمة وكيف يمكنه أن يتغلب عليها • فالحياة ليست سهلة وميسرة في جميع مواقفها بل بها من المواقف الصعبة المؤلمة مثل ما فيها من المواقف السهلة السارة • وأن الطفل الذي أسرفنا في حمايته سوف يعجز عن مواجهة الحياة • ويهيئ الجمع بين الأطفال العاديين وغير العاديين فرصاً سانحة لكي يتعلم الطفل غير العادي كيف يواجه الحياة وكيف يتقبل نواحي إنحرافه وكيف يسيطر على نفسه إذا تعرض لموقف مؤلم ـ كموقف سخرية مثلاً ـ وكيف يسلك في مثل هذا الموقف . كما أننا نتوقع أن وجود الطفل العادي مع الطفل غير العادي تحت إشراف وتوجيه المربين وتوجيههم سوف يقلل إلى حد كبير من التعبير عن مثل هذه الاتجاهات السالبة . ولنتذكر دائماً أن هذا الطفل غير العادي سيخرج إلى الحياة يوماً ما وسيعيش في مجتمع من العاديين وعلينا أن نعده من أجل ذلك . (عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ، ١٩٦٦ : ٢٦٥ ـ ٢٧٠) .

(٤) **حجرة الخدمات الخاصة :**

في هذا النوع من التنظيم المدرسي توجد حجرة بالمدرسة العادية وبها إخصائي في التربية الخاصة يقوم بتقديم خدماته إلى الأطفال غير العاديين الذي يوجدون بالفصول العادية . وقد أتبع هذا التنظيم مع المكفوفين وضعاف

البصر والصم وضعاف السمع ولكنه لا يصلح فى حالة المتخلفين عقليا أو المتفوقين • وواضح أن هذا النظام يقوم على أساس الفلسفة التى تنادى بضرورة إدماج الأطفال غير العاديين مع غيرهم من العاديين، فمثلاً يقبل الطفل الكفيف بالفصل العادى إذا توافرت لديه القدرة التى تمكنه من تحصيل المواد الدراسية التى تقدم له ولغيره من المبصرين، ويذهب فى فترات معينة إلى حجرة الخدمات الخاصة حيث يساعده الاخصائى فى إتقان طريقة "برايل" فى التغلب على الصعوبات التى تواجهه فى علاقاته مع الآخرين .

والواقع أن هذا النظام حديث ولم تُجر عليه دراسات علمية لتقويمه مما يجعل من المتعذر على الباحثين أن يقدموا آرائهم وتقييماتهم له . ولكن من الواضح أنه قد يصعب على المدرس أن يقبل بفصله عدداً من الأطفال غير العاديين، وأن يوليهم من رعايته ذلك القدر المناسب ، والذى كان يحصل عليه الطفل فى الفصل الخاص مثلاً، وخاصة عندما يزيد عدد الأطفال العاديين بالفصل، غير أن بعض الباحثين يرى أنه بقليل من التوجيه للمدرس والادارة المدرسية يمكن التغلب على مثل هذه الصعوبة .

(٥) **المدرس المتنقل** :

وهذا نوع آخر من التنظيمات المدرسية ، وهو شبيه بالنظام السابق، ووجه الإختلاف هو أن حجرة الخدمات الخاصة تقدم خدماتها إلى مدرسة واحدة، أما المدرس المتنقل فيستطيع أن يقدم خدماته إلى اكثر من مدرسة متنقلاً من مدرسة لأخرى . وواضح أن هذا النظام يقبل الطفل غير العادى بالفصول العادية وتقدم إليه الخدمات التربوية اللازمة عن طريق تعاون وتكامل جهود كل من المدرس العادى ومدرس التربية الخاصة • ويستخدم هذا النوع من التنظيم المدرسى فى حالة المكفوفين وضعاف البصر وحالة الصم وضعاف السمع .

ب - **الرعاية التربوية للطلاب المعاقين فى مصر** : **نبذة تاريخية** .

يرى رستم (١٩٩٠ : ٢١٦) أن رعاية الطلبة المعاقين تهدف أساسا إلى تعليم وتربية نوعية من التلاميذ فى مختلف المراحل التعليمية تقصر قدراتهم أو حواسهم أو بيئتهم عن متابعة التعليم النمطى العادى، مما يدعو إلى إعداد برامج خاصة لهم تعدهم للحياة، والانخراط فى المجتمع بقدر ما تسمح به

ظروفهم وقدراتهم واستعدادتهم على اعتبار أن ثروة الأمة تنبع من قدرتها على تنمية الاستعدادات الفطرية وبنائها والاستفادة بهم بصورة مثمرة .

وإيمانا من الدولة بأن تعليم المعاقين حق واجب على الدولة شأنه شأن الأسوياء لم تغفلهم بل تقدم لهم الرعاية وفقا لنوع الإعاقة جسمياً أو اجتماعياً أو نفسياً (فتحى سرور، ١٩٨٧ : ١٢٤ ـ ١٢٦) .

ولقد اهتم الأزهر الشريف برعاية المكفوفين، والسماح بقبولهم فى معاهدة كغيرهم من المبصرين، كما سمح أيضاً، لضعاف السمع، وبعض الإعاقات الأخرى مثل عجز الأطراف بالقبول فى معاهده .

وعنيت الدولة منذ أوائل القرن الحالى بشؤون المكفوفين، فشجعت الجمعيات التى ترعاهم، وأنشأت لهم وزارة المعارف (التربية والتعليم حالياً) مدارس خاصة بهم ابتداء من عام ١٩٣٣ .

وقد عنيت هذه المدارس بتدريبهم على القيام ببعض الصناعات التى تسمح لهم ظروفهم بالتدريب عليها وذلك بقصد مساعدتهم على كسب قوتهم عن طريق العمل، وأنشئ المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين بالزيتون بعد قيام الثورة ١٩٥٢ .

وأخذ تعليم هذه الفئة يتطور إلى أن أصبحت لهم المدارس خاصة بالتعليم العام بجانب المدارس الخاصة بالتعليم المهنى، وبُدِئ فى تنفيذ هذا النظام منذ عام ١٩٥٨/٥٧ .

وصدر القانون رقم ١٣٥ لسنة ١٩٥٨ باستثناء المكفوفين الذين أتموا المرحلة الأولى من التعليم من شروط السن الوارد فى قوانين تنظيم التعليم الإعدادى والثانوى وذلك فى حدود سنتين عن الحد الأعلى .

واهتمت الدولة بانشاء مدارس للمعاقين سمعياً منذ عام ١٩٣٨، وتمثل هذا الاهتمام فى إنشاء مدرسة لتعليم الفتيات الصم بالمطرية وأخرى للفتيان فى حلوان .

وأنشأت وزارة المعارف فى عام ١٩٤٥ قسماً أسمته قسم الشواذ يتبع التعليم الأولى يدرس فيه التلاميذ مناهج التعليم الأولى مخفضة بالإضافة إلى تعليم حرفى لمدة ست سنوات .

وبالنسبة للأطفال المرضى بروماتيزم القلب، فقد أنشئت مدرسة ابتدائية خاصة بهم بمحافظة الجيزة بمقر جمعية مرضى روماتيزم القلب للأطفال بالهرم بالجيزة بموجب القرار الوزارى رقم ٨٨ الصادر بتاريخ ١٩٦٤/١١/١٩ على أن يقتصر القبول بهذه المدرسة كما جاء فى المادة الثانية من القرار على الأطفال الملزمين المرضى بروماتيزم القلب الذين يعالجون داخلياً بمقر الجمعية المشار إليها، وتهدف هذه المدرسة " مدرسة الشفاء " كما جاء فى اللائحة الداخلية للمدرسة الصادرة بالقرار الوزارى رقم ٣٨ بتاريخ ١٩٦٨/٦/٩، إلى تحقيق الرعاية التربوية، والطبية، والاجتماعية، والنفسية الخاصة التى يحتاجها هؤلاء الأطفال، وذلك إلى جانب الأغراض الأخرى التى تهدف إليها المدارس الابتدائية العادية، كما أوجبت المادة التاسعة من اللائحة أن يلحق بالمدرسة قسم للتأهيل المهنى لمن تحول ظروفهم المرضية دون متابعة الدراسة النظرية بعد المرحلة الابتدائية .

كما بدأت رعاية المتأخرين عقلياً منذ عام ١٩٥٦ إذ قررت وزارة التربية والتعليم نظاماً رسمياً لتربيتهم .

وبصدور القرار الوزارى رقم (١) بتاريخ ١٩٨٦/١/١ بشأن قواعد الالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم، وأصبحت مدارس وفصول التربية الخاصة تضم :

أ ـ مدارس تقبل المكفوفين وتضم جميع مراحل التعليم قبل الجامعى .

ب ـ مدارس وفصول المحافظة على البصر، وتقبل بها من لا تزيد حدة إبصارهم على ٢٤/٦ ولا تقل عن ٦٠/٦ بالعينين معاً أو بالعين الأقوى بعد العلاج والتصحيح بالنظارة الطبية .

جـ ـ مدارس الصم وضعاف البصر .

د ـ مدارس وفصول التربية الفكرية ويقبل بها من تتراوح نسبة ذكائهم بين ٥٠ ـ ٧٥ فيما عدا المدرسة التجريبية للتربية الفكرية بمدينة نصر ويقبل بها فئة من المتخلفين عقلياً ممن تقع نسبة ذكائهم بين ٣٠ ـ ٥٠ .

هـ ـ مدارس المستشفيات ويقبل بها الأطفال المرضى والناقهون الذين يعالجون بالمستشفيات بعد موافقة الجهات الصحية .

وإيماناً من الدولة بأن تعليم المعاقين حق وواجب فقد شملت ـ كما سبقت الإشارة إلى ذلك ـ ورقة تطوير التعليم المقدمة للمؤتمر القومى لتطوير التعليم عام ١٩٨٧ باباً خاصاً لرعايتهم بهدف توفير الظروف والامكانيات الملائمة

لرعايتهم والتوسع فى استيعابهم ودعم الخدمات التى تقدم لهم وقد شمل التطوير محورين رئيسيين :

المحور الأول : يتصل بتقديم مجموعة من برامج الخدمات التعليمية لجميع مدارس التربية والتعليم .

المحور الثاني : تخطيط البرامج التعليمية للمعاقين .

ويلخص " رستم (المرجع السابق : ٢١٨) أوجه الرعاية التربوية للطلاب المعاقين فى الأوجه الأربعة التالية :

أولاً : الرعاية الاجتماعية :

أ ـ تقوم وزارة التربية والتعليم بتزويد مدارس التربية الخاصة بالأخصائيين الاجتماعيين المدربين .

ب ـ الاستفادة من كافة الخبرات الحكومية، والأهلية لرعاية الطفل المعاق بالمدرسة وبأسرته .

جـ ـ توفير الرعاية الإجتماعية للتلاميذ غير الأسوياء مع تقديم الخدمات اللازمة لهم، وتهيئة الجو الاجتماعى السليم داخل المدارس والفصول، وإقامة العلاقات بين هذه المدارس، وبين أسر التلاميذ فى البيئات المحلية على صورة تساعدهم على النمو والتوافق والاجتماعى .

د ـ الإفادة من العمليات التربوية والإجتماعية إلى أقصى حد تؤهلهم له استعدادتهم وقدراتهم .

هـ ـ عملت الوزارة فى سبيل توفير الرعاية الاجتماعية لهذه الفئة على تخصيص اعتمادات كافية فى ميزانية النشاط الاجتماعى والرياضى والرحلات والمعسكرات بالمديريات من ميزانية التربية الاجتماعية، وكذلك من حصيلة مجالس الآباء، والمعلمين، والاتحادات الطلابية، وصندوق الخدمات لتمويل مشروعات الخدمة الاجتماعية لمعاهد وفصول التربية الخاصة بما يمكنها من تنفيذ برامجها فى رعاية تلاميذها .

ثانياً : الرعاية النفسية :

تزويد مدارس وفصول التربية الخاصة ـ بناء على النشرة العامة رقم (١٩) الصادرة بتاريخ ١٩٨٣/٥/١٨ ـ بأخصائيين نفسيين مدربين لمد يد العون النفسى للتلاميذ المعاقين، بهدف مساعدتهم على التغلب على إعاقاتهم،

والوصول بهم إلى المستوى المناسب لهم من التكيف مع أنفسهم ومع إعاقاتهم ثم مع مجتمعهم .

ثالثاً : الرعاية الصحية :

أ – تتم رعاية المعاقين في المدارس العادية مثل المصابين بالهيموفيليا، وبعض أنواع الأنيميا، ومرض القلب وشلل الأطفال، والأطفال المتأخرون دراسياً، وغير المتوافقين اجتماعياً، أو المصابين باضطرابات حركية .. إلخ .

ب – تنظيم برامج الكشف الطبي على المعاقين، كشفاً دورياً .

جـ – فحص المتخلفين عقلياً بواسطة العيادات النفسية، لتقرير إعاقتهم وفي حالة ثبوت الإعاقة يحول المعاقين عقلياً إلى مدارس التربية الفكرية أو أي مجال مناسب لتأهيلهم .

د – توفير زائرات صحيات لكل مدرسة بها أقسام داخلية .

هـ – الاهتمام بالتربية الصحية، ونشر الوعي الصحي بين التلاميذ، وتعويدهم الاتجاهات، والعادات الصحية السليمة ومراعاة النظافة في كل شيئ للمحافظة على صحتهم ووقايتهم من الأمراض .

رابعاً : الرعاية التربوية :

أ – فقد امتدت الخدمة التعليمية والتربوية لتشمل جميع محافظات مصر لرعاية الطلاب المعاقين ولحماية الطلاب من الإعاقة .

ب – تقرير حوافز مجزية للتلاميذ المعاقين مثل منح مكافآت شهرية، وصرف الملابس للتلاميذ والأجهزة التعويضية لهم بالمجان .

جـ – الاهتمام بتدريب المعلم والطبيب والأخصائي الاجتماعي وغيرهم من العاملين في أوجه رعاية المعاقين، على أساليب تقديم الخدمة الطبية والتربوية والاجتماعية للتغلب على المشكلات الصحية والدراسية والاجتماعية للتلاميذ المعاقين واقتراح الحلول لعلاجها .

د – تبصير الآباء والأمهات بأنواع الإعاقة وطرق الكشف عنها ومظاهرها وطرق الوقاية منها، وأساليب رعاية الطالب دراسياً ونفسيًا واجتماعياً، وذلك من خلال اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين .

هـ – تنظيم معسكرات ورحلات علمية وترفيهية وتربوية لأبناء ومدارس التربية الخاصة مع أعفائهم من دفع الاشتراكات .

و ـ تطوير المناهج الأكاديمية والمهنية التى تقدم للمعاقين لتتناسب مع ظروفهم العملية وقدراتهم ونوعية الإعاقة وشمولها لما يحتاج إليه المعاق وإعداد كتب متخصصة ومناسبة لكل إعاقة .

ز ـ تقديم مجموعة من برامج الخدمات التعليمية والاجتماعية والنفسية والإرشادية والعلاجية فى جميع مدارس ومعاهد التربية الخاصة على اختلاف نوعياتها .

ح ـ تخطيط البرامج التعليمية للمعاقين على أسس نفسية لإشباع حاجاتهم إلى الشعور بالأمن والتقبل والحب والانتماء بالإضافة إلى تدريبهم على المهارات الاجتماعية، والمهنية اللازمة حتى تتهيأ لهم حياة أفضل، ومستوى من العيش يليق بهم .

الفئة الأولى :

المتفوقون عقلياً

الفئة الأولى : المتفوقون عقلياً :

(١) مدخل وتمهيد .

(٢) مراحل تربية المتفوقين عقلياً :

<u>المرحلة الأولى</u> : إعداد المقاييس .

<u>المرحلة الثانيـة</u> : إعداد برامج تعليمية خاصة .

وهذه المرحلة يمكن تناولها على النحو التالى :

(٢ ـ ١) إعداد البرامج التعليمية الخاصة بالمتفوقين عقلياً .
(المبررات ـ الملامح ـ القضايا المحورية) .
(٢ ـ ٢) إعداد البرامج التعليمية الخاصة بين المؤيدين والمعارضين .
(٢ ـ ٣) البرامج التعليمية الخاصة للمتفوقين عقلياً .

<u>أولاً</u> : برامج رعاية الأطفال المتفوقين ضمن الفصول العادية .

<u>ثانياً</u> : برامج رعاية الأطفال المتفوقين فيما يعرف بنظام " الفصول المتفردة " .

<u>ثالثاً</u> : برامج رعاية الأطفال المتفوقين فيما يُعرَفْ بنظام " المجموعات المتجانسة " .

١ـ الفصول الخاصة .
٢ـ المدارس الخاصة .
٣ـ تجميع الأطفال المتفوقين بعد انتهاء اليوم الدراسى .

<u>رابعاً</u> : برامج الإثراء .

أ ـ الدراسات المستقلة .
ب ـ التعامل مع المستويات العالية من المهارات العقلية .
جـ ـ تدريس جزء من المواد المقررة على السنة التالية .
د ـ الإفادة من خبرات المتخصصين فى المجالات المختلفة .

<u>خامساً</u> : برامج الإسراع .

أ ـ الإلتحاق المبكر برياض الأطفال .
ب ـ تخطى السنة الدراسية بشكل كامل .
جـ ـ التخطى الجزئى للصف الدراسى .

المرحلة الثالثة : إعداد المعلمين :

سادساً : عودٌ إلى برامج المتفوقين .

(أمثلة ونماذج) :

النموذج الأول : بلوم Bloom .

النموذج الثاني : جيلفورد Gulford .

النموذج الثالث : وليم William .

النموذج الرابع : ميكر Maker .

النموذج الخامس : رينزولى Renzulli .

*** فكرة زرع المواهب .**

*** تجربة مصر فى تربية المتفوقين .**

الفئة الأولى : المتفوقون عقلياً .

(١) **مدخل وتمهيد** :

يمر العالم اليوم بنوع من الحياة لم يسبق أن مَر بها ، حيث تتعاظم فيه قيمة العقل بإنجازاته ، وبتعاظم قيمة العقل ونواتجه تتعاظم قيمة حامل هذا العقل، وتتأكد قيمة الانسان وتعلو يوما بعد يوم .

لقد شهد العالم انفجارا معرفياً حيث نما ما لدى الانسان من معرفة بمعدل كبير ومتسارع بحيث تضاعف حجم ما لدينا من معرفة؛ ويتوقع البعض أن يتضاعف حجم المعرفة مرة أخرى فى السنوات الخمس القادمة .

وواكب هذا الانفجار المعرفى تطور تكنولوجى لم يكن يتوقعه أحد؛ حيث تغيرت أساليب الحياة ووسائلها، وساعد هذا التطور التكنولوجى فى اختراق آفاق لم يكن يحلم بها الانسان؛ وكان مجال الإتصال والمواصلات أحد هذه الآفاق . لقد استطاع الإنسان أن يقدم فى هذا المجال ما جعل من العالم قرية صغيرة ؛ واختفت كثير من الأفكار القديمة التى تصورت أنها يمكن أن تحد من إنتقال الفكر أو الثقافة أو أخبار الأحداث من مجتمع لآخر .

لقد أدى التقدم العلمى والتكنولوجى فى مجال الإتصالات إلى أن أصبح فى قدرة الإنسان أن يضغط على زر فى جهاز ما فينهال عليه كم من المعلومات من أى مكان فى العالم فى أسرع وقت وفى أى مجال من المجالات، ونسمع الآن عن الإنترنت والطريق الاليكترونى السريع ؛ وهذه وسائل جعلت انتقال المعلومات ومكونات الثقافة المختلفة من مجتمع إلى مجتمع أمرا سهلاً وميسوراً . وأصبح ما يميز مجتمعاً عن مجتمع هو ما يتوافر لدى المجتمع من معلومات ومدى قدرته على الحصول على المزيد من المعلومات والافادة منها .

ونسمع الآن عن عصر المعلوماتية؛ ومرة أخرى تتعاظم قيمة العقل بتعاظم قيمة نواتجه؛ وتتأكد قيمة الانسان؛ وتختفى ايديولوجيات ونظم سياسية واقتصادية أهملت واعتدت على فردية الإنسان؛ وتتغير الخريطة السياسية للعالم وتتزايد الأصوات التى تطالب بحقوق الإنسان؛ وتقوى وتتعاظم قوة المجتمعات التى تحمل تقديراً اكبر للإنسان؛ ويزداد التأكيد على حرية الإنسان وتفرده، وحقوق الإنسان وفرديته؛ وتزدهر النظم الديموقراطية؛ وتتسارع

دول العالم الثالث إلى معسكر الديموقراطية؛ فقد أصبح المعسكر الوحيد فى العالم وسينتصر بانتصار الإنسان إن شاء الله .

وتعلو الأصوات التى تنادى بحرية الإنسان فى أى صورة من الصور؛ الحرية الفكرية؛ الحرية السياسية؛ الحرية الاقتصادية؛ التحرر الاقتصادى .

وتنتشر النظم الإقتصادية التى تُعطى آليات السوق الحرية الكافية كى تلعب دورها فى تحديد الاقتصاد ؛ وتزداد المنافسة وتطالب الدول بفتح الحدود فى التجارة العالمية ؛ وتعقدُ الاتفاقات ؛ وجميع ذلك مظاهر لانطلاق العقل البشرى الحر المتحرر من الاغلال الماضية ، والمتحرر أساساً من الفكر الماضى المتمثل فى الديكتاتوريات وأنواع السيطرة وصور الشمولية الماضية ويأتى ذلك كله احتراما للإنسان ، واحتراما لذلك العقل الذى وصل إلى حدود لم نكن نتوقعها . (عبد السلام عبد الغفار، ١٩٩٦ : ٢ ـ ٣) .

ويواجه الإنسان اليوم اختيارا بين بديلين ، إما حُسن استثمار ما لديه من طاقات عقلية أو إنهيار الحضارة التى بناها ، وأصبح الإنسان مطالبا بالبحث عما لديه من طاقات عقلية أو إنهيار الحضارة التى بناها ، وأصبح الإنسان مطالباً بالبحث عما لديه من طاقات عقلية مُميزة ومتميزة ، والوصول عن طريقها إلى حلول لمشكلات يقابلها وسيقابلها فى مسيرته وإلا تعرض لكارثة إنسانية .

لقد أدى التقدم البشرى وإنجازات العقل الإنسانى إلى جوانب لم تكن كلها إيجابية، بل ترتب عليها الكثير من السلبيات التى تمثل تحديات أمام الإنسان عليه أن يجتازها ؛ لقد ترتب على تقدم الإنسان حدوث اختلال فى بعض التوازنات التى قد تعوق تقدم الإنسان ؛ حدث اختلال فى التوازنات البيئية وأضفنا إلى هموم الإنسان هموم تلوث البيئة ؛ حدث اختلال فى التوازنات الإنسانية التى أثرت فى علاقة الفرد بنفسه وعلاقته بالآخرين وأضفنا إلى الإنسان الكثير من هموم القلق والتوتر والاغتراب وهموم اللاقيمة واللامعيارية . وحدث اختلال فى التوازنات العالمية السياسية أو الاقتصادية، واضفنا إلى هموم الإنسان هموم احتمالات السيطرة والتبعية ، وهموم المنافسة والاستغلال .. وهكذا يزداد احتياج الإنسان إلى عقله بأكثر من احتياجه له فى ماضيه .

وتتعرض المنطقة العربية لآثار هذه التغيرات ، فلم يعد هناك مجتمع يستطيع أن يعزل نفسه عما يحدث حوله ، بل إن ما يحدث حولنا يفرض علينا ألا نعزل أنفسنا عما حولنا . نحن نتجه إلى نظام عالمى جديد ، وسواء تحدثنا

عن عالم أحادى القطب أو تحدثنا عن عالم التكتلات الاقتصادية الكبيرة ، فالذى نتوقعه هو أننا سنعيش فى عالم تشتد فيه حدة المنافسة وتبرز فيه قيمة العقل وانجازاته ، ويحتل العقل المرتبة الأولى،وأقوى الدول هى من تُحسن إستثمارعقول أبنائها .

وهكذا تتجه الدول إلى مراجعة نظمها التربوية ، وتبحث فيها عما تقدمه لابنائها من خدمات تربوية تصل بأبنائها إلى أقصى مستوى من تحقيق طاقاتهم العقلية مما يؤدى إلى مزيد من الخير لمجتمعاتهم •

وهكذا تهتم دول العالم بأبنائها من هؤلاء الذين يتميزون عن غيرهم فيما لديهم من طاقات عقلية ، مما يبشر باحتمال مزيد من استثمار هذه الطاقات العقلية المميزة والمتميزة ، وهكذا نتحدث فى مفاهيم متعددة ، كالعبقرية ، التميز، الامتياز ، الإبداع ، الموهبة ، الابتكار ، التفوق العقلى ، وجميعها يشير إلى ما يتميز به فرد عن الآخرين فى مجال يرتبط بالنشاط العقلى وتقدره الجماعة . (المرجع السابق، ٤) .

ليس من شك إذن – فى أن تربية المتفوقين عقليا مسألة بالغة الأهمية بالنسبة للفرد المتفوق وبالنسبة للمجتمع الذى ينتمى إليه ، ففيما يتعلق بالفرد المتفوق عقليا قد تؤدى التربية الملائمة إلى تحقيقه لذاته وإلى توافقه النفسى، فى حين قد تؤدى التربية غير الملائمة إلى إحساسه بالإحباط والضياع ووقوعه فريسة للاضطراب النفسى ، أما بالنسبة للمجتمع فتربية المتفوقين تؤدى إلى استثمار طاقاته البشرية مما يتيح النهوض بمرافق المجتمع ، فى حين يؤدى إهمالهم إلى إهدار هذه الطاقات وتأخر مسيرة التقدم والنمو .

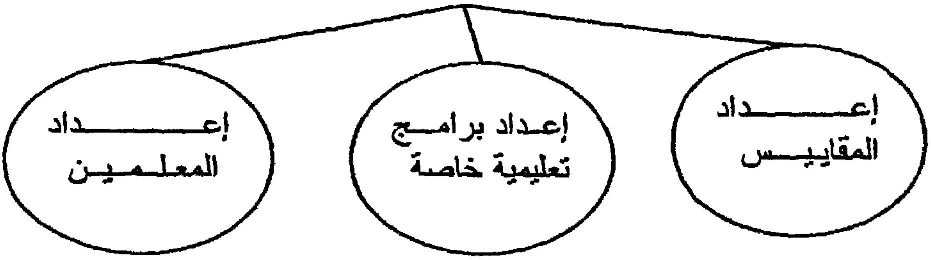
(٢) **مراحل تربية المتفوقين عقلياً :**

هذا وتمر عملية تربية المتفوقين عقليا بثلاث مراحل رئيسية هى (نبيل حافظ، ١٩٨٥ : ١٤ – ١٧) :

(١) إعداد المقاييس .
(٢) إعداد برامج تعليمية خاصة .
(٣) إعداد المعلمين [شكل رقم ١] .

شكل رقم (١)

يبين المراحل الثلاث للتعرف على فئة المتفوقين عقلياً وتربيتهم



وفيما يلى عرض لهذه المراحل بشيئ من التفصيل :

المرحلة الأولى :

١- **إعداد المقاييس :**

لما كان مفهوم التفوق العقلى يتميز بالشمول والاتساع ، كان من الضرورى إعداد وسائل للتعرف على أفراد هذه الفئة ، ولذلك فإن هناك وسائل متعددة تعين على التعرف على المتفوقين عقلياً مثل :

أ - **تطبيق الاختبارات الموضوعية المقننة كجزء من برنامج متكامل لاكتشاف الأطفال الموهوبين :**

ويجب أن تكون هذه الاختبارات تشخيصية توجيهية ، فلا يكفى أن تمدنا بالدرجات بل يجب أن ننظر إليها على أنها أدوات توجيه ، ومن بين هذه الاختبارات التى لا غنى عنها فى التعرف على المتفوقين عقلياً :

- اختبارات الذكاء بنوعيها الفردى والجمعى ، وتفضل الاختبارات الجمعية كأداة مسح عام ، أما الفردية فتفضل فى تقدير وتشخيص القدرة لكل فرد على حدة ، فضلا عن قيمتها فى التشخيص والتحليل ، وينبغى أن يُطبق اكثر من اختبار فردى على الطفل ، إذ أن الاختبار الواحد يقيس جانب واحد من النشاط العقلى .
- اختبارات قدرات التفكير الابتكارى ومن اشهرها اختبارات مينسوتا للتفكير الابتكارى .

- اختبارات الاستعدادات والقدرات الخاصة التى تقيس قدرات الطفل الخاصة فى النواحى الفنية والميكانيكية واللغوية .
- اختبارات التحصيل الموضوعية التى تقيس المستوى التحصيلى، ويراعى أن تغطى كل موضوعات الدراسة وأن تعطى فى فترات منتظمة.
- اختبارات الشخصية، كمقاييس التقدير والشخصية والنضج الاجتماعى .

ويقتضى تطبيق الاختبارات المختلفة وتفسير نتائجها أن يقوم بها أخصائيون معدون إعداداً طيباً ومدربون تدريباً كاملاً على هذا العمل (محمد فوزى عبد المقصود، ١٩٨٨ : ٤٧٢ ـ ٤٩٦) .

ب ـ **تقديرات الآباء والأمهات :**

ما من شك فى أن تقارير الآباء والأمهات لها قيمتها وأهميتها فى تقدير تفوق أطفالهم ، حيث أنهم اكثر الناس معرفة بهم ، ودراية بسلوكهم وخصائصهم التى لا تكشف عنها الاختبارات الموضوعية المتنوعة ، غير انه لوحظ ان التحيز والتعصب يغلب على هذه التقارير فى بعض الأحيان ، لذلك ينبغى النظر الى تقارير الآباء والأمهات على أنها مجرد معلومات مساعدة الى جانب الوسائل الأخرى المتعددة والمستخدمة فى التعرف على الأطفال المتفوقين (ماريان شيفل، ١٩٥٨ : ٨ ـ ٩) .

جـ ـ **ملاحظات وتقارير المدرسين :**

يتصل المدرسون إتصالا مباشراً بالأطفال فى الفصول وفى ميادين النشاط المختلفة ويمكنهم بحكم هذا الإتصال أن يتعرفوا على الاطفال الموهوبين ، وقد تبين من البحوث والدراسات أن المدرسين يفشلون فى الكشف عن نسبة كبيرة من الأطفال المتفوقين بسبب عوامل شخصية تؤثر فى حكمهم على التلاميذ، فقد وجد " تيرمان [1] " أن ١٥٫٧ ٪ فقط من بين

---

[1] لويس ماديسون تيرمان Lewis Madison terman عالم نفس أمريكى (١٨٧٧ – ١٩٥٦) . وقد كان كرس حياته المهنية أساساً لتنمية وتطبيق الاختبارات النفسية وقد كان مسؤولاً عن :

- تعيين صدق ومراجعة مقاييس " بينيه " للذكاء للاستخدام فى الولايات المتحدة الامريكية مما أدى إلى نشأة مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء Stanford Binet Intellengnce Scale .
- بناء مقياسى ألفا Alpha وبيتا Beta للجيش حيث طبقا أثناء الحرب العالمية الأولى .
- تنمية إختبار ستانفورد للتحصيل أو الانجاز Stanford Achievement test .

من اختارهم المدرسون كانوا متفوقين ، أى أن المدرسين أخطأوا فى خمسة من كل ستة تم اختيارهم بواسطتهم على أنهم متفوقون .
. (Whitmore, 1980 : 219 -- 220)

وقد يرجع السبب فى خطأ المدرسين فى التعرف على الموهوبين إلى عوامل كثيرة من بينها الألفة وحُسن العلاقة ونحوذلك من العوامل الذاتية التى يختار على أساسها المدرسون بعض التلاميذ على أنهم موهوبون . ومن بين العوامل أيضاً إعتماد المدرسين على تحصيل التلاميذ مع أن قلة من الموهوبين هم الذين يتفوقون تحصيلياً إلى الحد الذى يتفق مع مستوى ذكائهم، إذ أنه فى حالات كثيرة تعجز طرق التدريس أو المقررات الدراسية عن تحدى ذكاء الموهوبين أو إستثارة قدراتهم ، وقد يكون لبعض الموهوبين عادات دراسية خاطئة تؤدى إلى قصورهم فى التحصيل وبالتالى يعتبرهم المدرسون عاديين أو أقل من العاديين .

وقد تكون هناك بعض العوامل النفسية لدى بعض المدرسين تدفعهم إلىالتقليل من شأن التلاميذ الموهوبين ، فقد لا يرتاح المعلم لوجود بعضهم

- تصميم استفتاءات لتكشف عن العوامل السيكولوجية فى السعادة الزوجية .
- إجراء سلسلة من الدراسات حول الأطفال الموهوبين Gifted Children والبالغين النابهين Eminent Adults وبالاضافة الى ما سبق، اشترك تيرمان مع آخرين فى تصميم بعض الاختبارات والمقاييس منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلى :

- اختبار تيرمان ماكنمار للقدرة العقلية Terman - Mc Nemar Test of Mental Ability وهو اختبار ذكاء جمعى صمم للتلاميذ الدراسين فى المرحلتين الاعدادية والثانوية (من الصف السابع الى الصف الثانى عشر فى السلم التعليمى الامريكى) ويتكون من سبعة طرز من الاختبارات اللفظية هى : المترادفات synonym ، التصنيف classification ، الإختيار المنطقى Logical Selection، والمعلومات information ، المتماثلات analogies ، المتضادات opposites ، أفضل إجابة : Best answer .
- اختبار تيرمان – ميريل Terman - Merrill Test وهو من أحدث مقاييس الاختبارات الفردية التى تطورت من مقياس بينيه – سيمون .
- صحيفة تيرمان – ميلز للاتجاهات والميول : Termam -- Miles Attitude Interest Blank وهى قائمة صممت أساسا لتبين الفروق الجنسية فى الاتجاهات والميول (انظر جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين كفافى، معجم علم النفس والطب النفسى، الجزء الثامن، القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٩٦ : ٣٩٠٦ – ٣٩٠٧) .

بين تلاميذه وقد لا تكون لديه القدرة الكافية للتعامل معهم وتنمية مواهبهم وتقديرها • كل كذلك يجعل تقارير المدرسين وملاحظاتهم فى هذا الصدد غير أساسية ولكنها هامة . (حامد الفقى، ١٩٨٣ : ٢٥) .

د - **انتاج الأطفال** :

يعد انتاج الأطفال من أفضل الأسس التى يمكن أن تساعد فى التعرف على الأطفال المتفوقين ، والتى يمكن أن تسجل فى صحائف التلاميذ • وهذا الانتاج يشمل جوانب متعددة سواء كانت أكاديمية أو فنية ، مثل كتابة القصة والشعر ، والتجارب العلمية ، والانتاج الابتكارى فى مجال الرسم والتصوير والاشغال والزخرفة ، والإيقاعات والرقصات المبتكرة والمهارات الرياضية .

هـ - **بطاقات التلاميذ** :

وهذه البطاقات عبارة عن صحائف نفسية واجتماعية توضح حالة الطفل الدراسية وتحصيله ، واتجاهاته وميوله ، وهواياته ، وظروفه الاجتماعية والصحية ونشاطه الرياضى • والمفروض أن تكون هذه البطاقات دليلا موجها للمدرسة فى إكتشاف الأطفال الموهوبين ، ومما يؤسف له أن هذه البطاقات فى مدارسنا لا تدل على شىء ولا تحدد شيئاً ، بل تملأ بياناتها بطريقة روتينية ، لأن القائمين بإستيفائها مثقلون بأعمال المناهج الدراسية لا يتسع لهذا العمل ، لاسيما أن عدد تلاميذ الفصل الواحد كبير كما أن القائمين عليها لم يعدوا إعداداً تربوياً فنيا ، ولذلك فهم لا يؤمنون بهذا العمل ويعتبرونه عملاً شكلياً وعبئاً فوق طاقتهم .(فوزى عبد المقصود، مرجع سابق : ٤٨٢) .

و - **تقدير الأقران** :

لايقل رأى الأقران - كمصدر من مصادر التعرف على فئات المتفوقين عقليا - عن المصادر الأخرى ، وبالتحديد عندما نريد التعرف على بعض الصفات كالصفات القيادية • ويمكن أن يتم ذلك من خلال استخدام الاساليب السسيومترية .

وأخيراً لكى نصل إلى أكبر درجة من الدقة فى التعرف على الأطفال الموهوبين فمن الضرورى أن نستعين بكل هذه الوسائل التى ذكرناها فمحصلتها جميعاً تجعلنا أكثر دقة وإتقاناً فى الكشف عن الأطفال الموهوبين وزعايتهم ، ونتوقع أن تصل نسبة هؤلاء الأطفال من ١٥٪ إلى ٢٠٪ من مجموع أبنائنا •

(٢ ـ ١) إعداد برامج تعليمية خاصة بالمتفوقين عقلياً :

المبررات ـ الملامح ـ القضايا المحورية

البرامج التعليمية الخاصة هي برامج تحاول أن ترعى مختلف فئات التفوق العقلى على أسس نفسية وتربوية، وإجتماعية، وتحدد دور المدرسة من حيث المناهج والانشطة، والادارة فى رعايتهم، ودور الاسرة بالتعاون مع المدرسة ، ودور الهيئات المتخصصة الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية التى يمكنها تقديم يد العون للمدرسة .

إن مفهوم البرنامج يعنى الجهود الموجهة للارتقاء بالطلبة المتفوقين إلى المستوى المناسب لاستخدام قدراتهم العقلية – وعندما نتحدث عن برامج خاصة بالمتفوقين لا نعنى بذلك أن يتم التوسع فى البرامج الخاصة بالعاديين سواء أفقياً أو رأسياً بل هو نوع خاص من البرامج المتميزة كماً وكيفاً عن برامج العاديين ٠ وبذلك يصبح من الأجدى أن يكون التفكير فى تلك البرامج ضمن أهداف تربوية محددة مستوحاة من فلسفة تربوية واجتماعية واضحة تخص الأطفال المتفوقين ٠

ويهمنا الآن أن نشير إلى المبررات الكامنة وراء بناء برامج خاصة بالمتفوقين، وتلك يمكن عرضها فى النقاط الخمس التالية :

١ـ أن الطلبة المتفوقين يختلفون عن العاديين فى خصائص كثيرة كالانماط المعرفية وأنماط التعلم والخصائص الدافعية وطبيعة الحاجات لديهم .
٢ـ أن البرامج الخاصة تسمح بتقديم خبرات تتلاءم مع إحتياجاتهم فتسهم بذلك فى تنمية قدراتهم وامكاناتهم .
٣ـ تهيىء البرامج الخاصة مناخاً يقرر ويستثير ذكاء المتفوقين وقدراتهم الحدسية فيؤدى إلى النمو الفعال ٠
٤ـ تساهم البرامج الخاصة فى تهيئة المكان والوقت اللازمين كى يكتشف المتفوقين أنفسهم قدراتهم إلى المستوى الذى يجب أن تكون عليه ٠
٥ـ تشجع البرامج الخاصة الطلاب المتفوقين على إكتشاف مكانتهم فى العالم من خلال تعرفهم على الجوانب التى يستطيعون الاسهام فيها ٠

وبعد معرفة مبررات بناء برامج خاصة بالمتفوقين ، ما هى الملامح العامة لتلك البرامج ؟

عند بناء برامج خاصة بالمتفوقين يتعين مراعاة أن :

١ـ تكون عبارة عن نظام متوازن من الحقائق والخبرات المستنبطة من الفلسفة التربوية التى تؤكد على قدرات وإمكانات التلاميذ المتفوقين وما يمكن أن يكون دورهم فى المستقبل .

٢ـ تنتظم بطريقة تحقق الكفاءة الشخصية والاجتماعية للطلبة المتفوقين .

٣ـ تؤكد على مفهوم التعلم المستمر بدلاً من تأكيدها على المعارف والحقائق الآنية (المتاحة الآن) .

٤ـ تتضمن مستوى أعلى من المفاهيم والعمليات الفكرية يفوق ما يقدم ضمن المناهج العادية .

٥ـ تنظم طرق التدريس بطريقة تستوعب أنماط التعلم المختلفة لدى المتفوقين .

٦ـ تكون من التنوع والمرونة لتتيح الفرصة للمتفوقين للاستفادة من مصادر التعلم الأخرى سواء داخل أو خارج المدرسة .

٧ـ تتنوع فى استخدامات الحقائق والمفاهيم والمبادىء لتصبح أداة فعالة للتواصل الإنسانى .

٨ـ يتضمن المحتوى كل ما يتعلق بالحضارة الإنسانية .

٩ـ تعزز إستخدام المنهج العلمى السليم عند التعامل مع المشكلات التربوية والاجتماعية وغيرها .

١٠ـ تؤكد على السلوك الأخلاقى والمثالى .

وقبل البدء فى تنفيذ برامج المتفوقين يقدم " رينزولى Renzulli (١٩٨١) بعض القضايا التى يجب أن يفكر فيها المسؤولون عن تنفيذ البرنامج والتى يتعين أن تكون واضحة لديهم وهذه القضايا هى :

١ـ إستيعاب فلسفة وأهداف برامج المتفوقين من حيث تدعيمها للرعاية الخاصة .

٢ـ الإتفاق على أساليب وطرق مناسبة للتعرف واختيار التلاميذ المتفوقين .

٣ـ ضرورة وجود منهج مناسب لهم يسهم فى بناء قدرات المتفوقين بطريقة شاملة منظمة .

٤ـ طريقة اختيار المدرسين وتدريبهم .

٥ـ تنوير الهيئة التدريسية والادارية ببرامج المتفوقين وذلك لبناء اتجاهات إيجابية وتعاونية تسهم فى نجاح البرنامج .

٦ـ توزيع السلطات والمسؤوليات الإدارية .
٧ـ وجود خطة واضحة لتقويم البرنامج .

(٤) إعداد البرامج التعليمية الخاصة بين المؤيدين والمعارضين :

قلَّ أن نجد من يعترض على إنشاء برامج تعليمية خاصة بالمعاقين بدنياً، أو المعاقين عقلياً ، وذلك إما بدافع من الرحمة والشفقة بهؤلاء الأطفال ، أو نتيجة الوعى بحقوق الفرد الطبيعية بصرف النظر عن قدراته وإمكانياته العقلية والبدنية .

ولكن عندما ينادى البعض بإنشاء برامج خاصة بالمتفوقين عقلياً ، نجد الكثيرون الذين يعترضون على ذلك . وهذا ما حدث بالفعل فى الدول الغربية عدما بدأ رجال التربية الخاصة فى الدعوة إلى إنشاء مثل هذه البرامج .

وزعم المعترضون أن الديمقراطية تقوم أساساً على مبدأ تكافؤ الفرص، وأنه فى تقديم خدمات خاصة إلى مجموعة معينة من الأفراد تسليم بتميزهم عن غيرهم فى حقوقهم بما يتنافى مع الديمقراطية، كما أن تجميع المتفوقين فى برامج خاصة بهم يعمل على خلق طبقة من الأفراد تشعر بتميزها عن غيرها وهذا يتنافى مع طبيعة الديمقراطية .

ولقد حاول أيضاً هؤلاء المعترضون نقل مناقشتهم من مستوى الجدل الفلسفى إلى إثارة الانتباه إلى الأضرار التى يمكن أن تلحق بكل من المتفوقين والعاديين إذا فصلوا عن بعضهم البعض فى مجموعات خاصة ، ويلخص " باسو " Passow (١٩٥٦) هذه الأضرار فيما يلى :

١ـ تنمية اتجاهات سلبية بين العاديين نحو المتفوقين .
٢ـ قد يؤدى قصور وسائلنا التى تُستخدم للتعرف على المتفوقين إلى إلحاق بعض المتفوقين الذين لم يبلغوا مستوىً مناسباً من النضج الاجتماعى بهذه البرامج مما يهدر صحتهم النفسية (المقصود هنا البرامج التى تسمح بسرعة نقل التلميذ من صفٍ إلى صف، ففى هذه البرامج قد يكون الطفل فى العاشرة من عمره، أى فى مستوى الصف الرابع الإبتدائى ويلحق بالصف السادس أو بالصف الأول من المرحلة الإعدادية مع أطفال عاديين يبلغون من العُمر الثانية عشرة و/أو الثالثة عشر، فإذا لم يكن الطفل فى هذه الحالة قد بلغ مستوى من النضج الإجتماعى يسمح له بالحياة

مع من يكبرونه فى العمر الزمنى فهناك احتمال لنشوء بعض الاضطرابات النفسية والإجتماعية عنده) .

٣ـ إن فصل المتفوقين عن العاديين يحرمهم من فرص التدريب على الزعامة بين مجتمع من العاديين ، كما أن هذا الفصل يحرم العاديين من التدريب على تقبل زعامة المتفوقين ومساندتهم .

٤ـ يؤدى فصل المتفوقين فى مجموعات خاصة إلى زيادة التنافس بينهم ، كما أن الضغط الذى يعانونه من الرغبة في الوصول إلى المستوى المطلوب قد يؤدى بهم إلى الإنسحاب وخفض مستويات طموحهم .

٥ـ إن وجود المتفوقين مع العاديين فى برامج موحدة يساعد على استثارة الطاقات العقلية للعاديين، ورفع مستوى الطموح بينهم، وتحسين مستوى أدائهم فى الفصل (عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ، ١٩٦٦، مرجع سابق : ٢٩٦) .

ويرد المؤيدون لإنشاء هذه البرامج الخاصة على الاعتراضات موضحين أن مبدأ تكافؤ الفرص لا يمكن أن يعنى تساويها فعندما نقدم خدماتنا إلى العاديين فإننا نسلم ضمنياً بأن مثل هذه الخدمات سوف تؤدى إلى تنمية طاقاتهم إلى أقصى مستوى ممكن ، واذا ما قدمنا نفس الخدمات إلى المتفوقين عقليا – مع علمنا بأن هذه الخدمات لا توفر أنسب الظروف لتنمية طاقات هؤلاء الأطفال إلى أقصى مستوى ممكن ـ فمعنى ذلك أننا قد حرمنا المتفوقين من حق يتمتع به العاديون، وليس هذا تكافؤ فى الفرص . ولكى تلتزم بالأسس الديموقراطية ينبغى أن نقدم إلى كل طفل ما يناسبه، مع مراعاة أن اختلاف الخدمات المقدمة إلى الأطفال إنما هو فى حد ذاته تطبيق سليم لمبدأ تكافؤ الفرص .

ولم يغب عن بال المؤيدين للبرامج التعليمية الخاصة بالمتفوقين عقلياً أن يردوا أيضا على ما يسمى بالإضرار التى قد تلحق بالطفل نتيجة وجوده فى برامج خاصة، فأوضحوا الفوائد التى يجنيها هذا الطفل والتى يلخصها لنا "باسو" على النحو التالى (المرجع السابق، ٢٨٩) :

١ـ كلما كان مدى التباين (الاختلاف) بين أفراد المجموعة التى تقدم إليها الخدمات صغيراً كانت استفادة المجموعة بهذه الخدمات كبيرة .

٢ـ أن انتماء المتفوق لمجموعة مماثلة فى مستواه العقلى يساعد على تكوين مفهوم واقعى عن ذاته ، كما يساعده على التعرف على مواطن قوته وضعفه .

٣- إن انتماء المتفوق لمجموعة من المتفوقين يساعده على البحث والتفكير ومناقشة الأفكار على مستوى عالٍ دون أن يفقد علاقته بالمجموعة .

ولا شك أن وجود المتفوق بين العاديين يعوق إنطلاقه فى التفكير حتى لا ينفصل ويبعد عن مستوى تفكير مجموعة العاديين التى يوجد بينه وحتى يحافظ على علاقته بهم .

٤- أن تجميع المتفوقين فى وحدات خاصة يؤدى بهم إلى النمو السريع .

٥- أن فصل الأطفال فى مجموعات ليس شيئا جديدا إبتدعته برامج التربية الخاصة ، فنظام المدارس العادية يقوم على أساس فصل التلاميذ إلى مجموعات ، والاختلاف الوحيد بين الحالين هو أن المدارس العادية تقسم الأطفال على أساس العمر الزمنى ، أما برامج التربية الخاصة فتقسمهم إلى مجموعات على أساس نموهم العقلى .

(٥) البرامج التعليمية الخاصة للمتفوقين عقلياً :

يتسم إعداد البرامج الخاصة بالأطفال المتفوقين عقليا سواء على المستوى التعليمى التربوى أو على المستوى الإرشادى التوجيهى، بشيىء من الصعوبة، ويتطلب فى الوقت ذاته ، جهوداً كبيرة . وعلى كلٍ، فإن أى برنامج يوضع لهذه الفئة من الأطفال يتعين عليه أن يحدد منذ البداية الأهداف التى وضعت من أجله . هل هى أهداف خاصة بعمليات التحصيل لدى هذه الفئة ، أم أهداف خاصة بحل المشكلات التى قد تواجهها وهنا يتوقف نوع البرنامج على الهدف الذى ينشده . كذلك فإن شكل أى برنامج فى صورته الكاملة يتوقف على حجم الأطفال المتفوقين فى مدرسةٍ ما، وعلى اتجاهات القائمين على رعاية هذه الفئة . بالإضافة إلى إستعداد الجميع لمباشرة هذه المهمة : مهمة تربية وتوجيه وإرشاد الأطفال المتفوقين .

ومن استعراض البرامج المتاحة فى هذا الصدد ، يمكن ملاحظة أن هناك خمسة أنواع رئيسية من البرامج . وهذه البرامج يمكن تنفيذها بوسائل مختلفة ، كتجميع الأطفال المتفوقين لتلقى دراسات وبرامج تعليمية خاصة كل صف على حدة بحيث تنتهى دراسة هذه البرامج بانتهاء دراستهم فى المرحلة الابتدائية . ويعاملوا فى المراحل التعليمية التالية وفق مناهج اكثر تطوراً

بحيث ينتهوا من دراساتهم فى فترة تقل عن الزمن الذى يستغرقه إتمام هذه الدراسات عادة .

ويمكن أن نشير إلى الأنواع الخمسة لهذه البرامج بشيىء من التفصيل على النحو التالى (أنظر : عبد الرحمن سيد سليمان، ١٩٩١، ١٢٥ — ٢١٥) :

أولاً - برامج رعاية الأطفال المتفوقين ضمن الفصول العادية :

يعتمد هذا الأسلوب من أساليب الرعاية على عدم عزل الأطفال المتفوقين فى مجموعات خاصة بهم، حيث تتم رعايتهم ضمن الفصول العادية. وتتم رعاية الأطفال المتفوقين فى ضوء هذا النوع من برامج الرعاية باسلوبين مختلفين :

يتضمن الأسلوب الأول أن يقوم الأطفال المتفوقين بمشروعات متعمقة حول موضوعات المقرر بما يسمح بالاستفادة من طاقاتهم العالية .

ويتضمن الأسلوب الثانى أن يترك الأطفال المتفوقين فصولهم لفترات محددة يتلقون فيها دروسا متعمقة يعودون بعدها مرة ثانية إلى فصولهم .

وبالرغم مما يبدو عليه هذا النوع من الرعاية بما يتضمنه من أسلوبين متكامين من سهولة ومرونة فى التطبيق إلا أن الأطفال المتفوقين مازالوا يتعاملون مع المناهج العادية بالإضافة إلى أنه نوع من الرعاية يحتاج مدرس على وعى تام باهتمامات الأطفال وحاجاتهم المتباينة ، علاوة على أنه يحتاج إلى بعض التسهيلات والمرونة من جانب إدارة المدرسة .

ثانياً - برامج رعاية الأطفال المتفوقين فيما يعرف بنظام "الفصول المنفردة " Individualized classrooms :

ومن خصائص هذا النوع من الفصول، مرونةالمنهج الدراسى ليتمشى مع الفروق فى قدرات التلاميذ . فكل تلميذ فى هذه الفصول يسير بمعدل يتفق وقدراته .

وبناء على هذا النوع من التنظيم يمكن للطفل المتفوق أن يسير في المنهج بحسب ما لديه من قدرات دون أن ينتظر الآخرين .

ونظرا لمرونة هذا النظام يمكن التخلص من نظام السنوات الدراسية المتتالية، فيمكن أن يكون داخل المجموعة الواحدة طلبة من سنوات دراسية مختلفة .

إلا أن هذا النوع من التعليم يواجه بعض الصعوبات منها :

(أ) أنه ليس من السهل من الناحية العملية إعداد برامج متنوعة يصل عددها إلى عددٍ مساو لتلاميذ الفصل الواحد الذى يتراوح غالباً بين ٣٥ ــ ٤٠ تلميذا، وقد يصل عدد التلاميذ فى العالم الثالث بشكل عام، وفى الوطن العربى بشكل خاص إلى ٤٠ ــ ٨٠ تلميذاً (عطوف ياسين، ١٩٨١ : ١٥٤) .

(ب) أن هذا النوع من التعليم يتطلب إمكانيات مادية كبيرة فهو بحاجة إلى عدد كبير من الكتب، والمصادر والخرائط، والمصورات والتمارين التطبيقية والوسائل التعليمية . مما لا يمكن توفيره فى مدارس تحتوى على أعداد كبيرة من التلاميذ، وخاصة فى المدن .

(جـ) أن معظم المعلمين يفضلون العمل مع مجموعات داخل الفصل الدراسى الواحد، وذلك لسهولته، فى حين يجدون صعوبة فى التعامل مع أفراد مستقلين داخل الفصل الدراسى الواحد .

وهناك من الباحثين من يرى أنه كى نستفيد من نظام الفصول المفردة فى تعليم الأطفال بشكل عام والموهوبين بشكل خاص، وللتغلب على ماسبقت الإشارة إليه من صعوبات، فإن ذلك يتطلب التقليل ما أمكن من عدد تلاميذ الفصل الدراسى الواحد ليصبحوا بين ٢٠ ــ ٢٥ تلميذا ، وهذا يتطلب إمكانيات مضاعفة تزيد عدد المعلمين الأكفاء فى هذا المجال، إضافة إلى زيادة عدد الأبنية والصفوف المدرسية، وما تتطلبه من أثاث وكتب ووسائل تعليمية وغير ذلك (هاشم محمود، ١٩٩٤ : ٧٢) .

وفى دراسة أجراها " جونز" Jones, Daisy (١٩٦٨ : ١٦٧ ــ ١٦٨) حول أهمية تفريد التعلُّم Individualized Learning على التحصيل الدراسى، قام بتدريس خمسة فصول دراسية فى مرحلة الصف الرابع الإبتدائى، قسمها إلى مجموعات تجريبية، استخدم فيها دروسا وكتبا مدرسية،

وأساليب متنوعة تتناسب مع كل تلميذ . وبناء على نتائج اختبارات مسبقة، شملت المناهج الدراسية كتبا يتراوح مستواها ما بين الصف الثانى والصف السادس الابتدائى . أما المجموعة الضابطة فقد كانت مكونة من تلاميذ لهم نفس السمات من حيث العمر الزمنى، ومستوى التحصيل الدراسى لتلاميذ المجموعات التجريبية، إلا أن الفارق بين تلاميذ المجموعتين هو أن تلاميذ المجموعة الضابطة كانت تتلقى المواد الدراسية العادية والمقررة لمرحلة الصف الرابع الابتدائى فقط، واستخدمت أيضا موادا إضافية مع المجموعة ككل، ثم أجرى اختبار مقنن فكانت النتائج التالية :

أولا : ظهر فى ثمان مجموعات مقارنة من أصل تسع مجموعات، أن التلاميذ فى المجموعات التجريبية قد تفوقوا على نظرائهم من تلاميذ المجموعة الضابطة فى التحصيل الأكاديمى .

ثانيا : ظهر أن الفرق الوحيد بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة هو فى استخدام خطة تعليمية أفضل هى تفريد التعلم Individualized Learning فى حين أن باقى المتغيرات كانت متشابهة بين المجموعتين من حيث المعلمين وظروف التعلم الأخرى .

وظهر أيضا من خلال الدراسة، أن طريقة تفريد التعلم تعطى فرصا مناسبة لكل تلميذ لاستثمار قدراته الخاصة فى التعلم، وبذلك فإنها تعطى أهمية للفروق الفردية بين التلاميذ فى مجال التعلم .

ثالثاً - برامج رعاية الأطفال المتفوقين فيما يعرف بنظام " المجموعات المتجانسة " :

وهذا النظام ينطلق من فرضية مؤداها أن تجميع الأطفال المتفوقين فى مجموعات متجانسة يفسح المجال لتقديم عناية أفضل ، وذلك نتيجة تقارب قدراتهم وحاجاتهم الأساسية وتجانسها ، ومن أكثر الأساليب الشائعة فى هذا النظام ما يلى :

١- الفصول الخاصة :

يرى كل من " رجاء أبو علام " و " بدر العمر " (١٩٨٥ : ٢٢) أن الفصول الخاصة تعتبر من اكثر الأساليب شيوعا لرعاية المتفوقين ضمن مجموعات متجانسة ، وأن من ايجابيات الفصول الخاصة أنها تتيح الفرصة للمدرس أن يتعامل مع مجموعة متقاربة ذات خصائص متعددة ، فيسهل عليه بذلك تقديم محتوى دراسى بالشكل الذى يتناسب وخصائص المجموعة .

بالإضافة إلى أن وجود الطلبة المتفوقين فى نفس قاعة الدرس يوفر درجة من التحدى لقدراتهم مما يجعلهم يعملون وفق طاقاتهم القصوى .

معنى ذلك أن تجميع الأطفال فى فصول خاصة الغرض منه إعطائهم معلومات خاصة Specialized Instruction يغلب عليها التنوع ٠ وأنه يقبل فيها الأطفال المتفوقون عقليا طبقا لشروط معينة تتعلق بمستوى ذكائهم وقدراتهم العقلية .

وفى بعض الدول الأوروبية المتقدمة والولايات المتحدة يقومون بإنشاء فصول خاصة للأطفال المتفوقين عقليا داخل المدرسة العادية ، والأطفال المتفوقين يتجاوبون تماما مع هذا النوع من المدارس وفى ظل هذا التجميع .

ومن مميزات هذه الفصول الخاصة – بالاضافة إلى ما سبق – أن وجود الأطفال العاديين فى فصولهم العادية والأطفال المتفوقين فى فصولهم الخاصة يؤدى إلى تقوية دوافع كل منهما لمزيد من التحصيل والتفوق، وبصفة خاصة لدى المتفوقين لأنهم بطبيعتهم يحتاجون إلى الإثارة العقلية وهم يتبادلونها بين بعضهم البعض .

ويرى " تاننباوم " Tanneboum (١٩٥٩) أن " من مميزات هذا النوع من الفصول الخاصة أنها تعمل على نموالاتجاهات السليمة نحو الدراسة ونحو النشاط العقلى ، وذلك على العكس تماما من الاعتقاد السائد بأن الطالب المتفوق عقليا كثيرا ما يعزف عن إستخدام كفاءاته العقلية فى الفصول العادية خشية التعليقات التى قد تصدر من بعض زملائه ، أو الخوف من اتهامه بأنه يسعى للفت الانتباه إليه ، أو الخوف من وصفه بالغرور .

إلا أن تجميع الأطفال على أساس القدرات العقلية العالية له مساوئه، فهو قد يحرم الطفل العادى أو الضعيف من الإثارة التى يتيحها الطفل المتفوق من خلال تعليقاته وأسئلته التى يطرحها فى الفصل . كما أن هذا التجميع لا يسمح للطفل المتفوق أن يستخدم مواهبه فى مساعدة العاديين فى ذكائهم من زملائه. بالإضافة إلى أن الكفاءة العقلية لها أوجه متعددة، والتجميع يركز على وجهٍ واحد منها هو التحصيل ، بينما النمو العقلى يتسم بالتنوع . كما أن توزيع الأطفال على أساس القدرة العقلية قد يوقف النمو العقلى فى الفصول العادية الخالية من المتفوقين عقليا نتيجة للفكرة التى يكونها أطفال هذه الفصول عن أنفسهم، ونظرة المدرسة لهم .

ولهذا يرى بعض الباحثين أن عزل المتفوقين فى فصول خاصة يتعارض مع المبادىء الديمقراطية ، وأنه يخلق طبقة متميزة فى المجتمع، وهذا القول مردود عليه بأن ترك الأطفال المتفوقين دون رعاية من نوع معين يعتبر إهدارا لمبدأ تكافؤ الفرص وحدٍ من استثمار طاقاتهم العقلية الفائقة .

٢- **المدارس الخاصة بالمتفوقين** :

وهى إحدى الطرق لبرامج تدريس الأطفال المتفوقين عقلياً، والتى تتمثل فى تجميع هؤلاء الأطفال فى مدرسة واحدة، لأولئك الذين يتفوقون من حيث المستوى العقلى، ويحرزون أعلى الدرجات فى التحصيل الدراسى، ويتسمون بحسن التوافق والاستقرار النفسى .

ومن مميزات هذه الطريقة فى تعليم المتفوقين عقلياً ما يلى :

(أ) قلة عدد الأطفال " التلاميذ " فى الفصل الدراسى الواحد مع إعطائهم فرصاً للتجاوب والإنسجام لأنهم فى مستوى عقلى متقارب .

(ب) تمتاز برامج هذه المدارس الخاصة بوضع مسؤولية البرنامج فى أيدى التلاميذ أنفسهم، فالحياة حرة لا تكلف فيها . وكأنهم يعملون فى وضع يقسم فيه الأطفال إلى مجموعات ولكل مجموعة هوايتها الخاصة مثل مجموعات الرسم والتصوير والموسيقى والتمثيل أو اللغات الأجنبية . وهذا النوع من المدارس يتيح الفرص للأطفال الموهوبين للبحث العلمى والدراسة، وقلة هذا النوع من المدارس يدل على أن هناك من يقف ضد التوسع فى هذا المجال (جلاجر، ١٩٧٦ : ٥٠ - ٥١) .

والخلاصة أنه بعيداً عن الانتقادات التى يمكن تُوجه إلى فكرة تجميع المتفوقين ضمن مجموعات متجانسة داخل فصول خاصة ، تعتبر مدارس المتفوقين من أفضل الأساليب لرعاية المتفوقين ، بالإضافة إلى أن تخصيص مدارس للمتفوقين يمكنّ من تصميم برامج خاصة لهم، وتزويد تلك المدارس بالإمكانات التى تحتاجها هذه الفئة المتفوقة عقلياً ، كما يمكن توظيف مدرسين مُعدّين إعداداً خاصاً لتدريس المتفوقين .

ويرى أبو سماحة وآخرون (١٩٩٢ : ١١٥ - ١١٦) أنه إذا اتجه الرأى إلى إنشاء مدرسة خاصة بالمتفوقين فيجب أن تزود بالإمكانات والمرافق التى تساعدها على القيام برسالتها فى تربية الطلبة المتفوقين ولذلك يجب أن تتوافر فى مدرسة المتفوقين عدة عوامل من أهمها :-

١ـ تحديد عدد الطلبة فى الصف الواحد بما لا يزيد عن ١٥ ـ ٢٠ طالباً حتى يمكن للمعلم رعايتهم رعاية فردية وجمعية فى الوقت نفسه .
٢ـ تزويد المدرسة بمكتبة متنوعة تشتمل على الكتب والمراجع، وأن يكون بها أماكن خاصة يستخدمها الطلبة عند الإطلاع، وأن يكون كل مكان معزولاً بحيث يتوفر للطالب الهدوء والإنفراد بنفسه للقراءة أو الكتابة .
٣ـ تزويد المدرسة بالمختبرات اللازمة سواء مختبرات اللغات أو المختبرات العلمية وتزويدها بأحدث الأجهزة والمعدات .
٤ـ توفير ساحات اللعب المكشوفة والمغطاة حتى يمكن للطلبة المتفوقين ممارسة ألوان النشاط الرياضى صيفاً وشتاءً .
٥ـ أن تكون لها أنظمتها وتعليماتها التى تتفق مع طبيعتها .
٦ـ أن تعطى إدارة المدرسة الصلاحية فى تحديث مكتبة المدرسة وغيرها من الإمكانيات .

٣ـ **تجميع الأطفال المتفوقين بعد إنتهاء اليوم الدراسى :**

لقى تجميع الأطفال الموهوبين فى مدارس مستقلة أو فصول خاصة بعض المعارضة رغم تأييد الكثيرين ، مما حدا ببعض التربويين إلى التفكير فى تصور ثالث من الناحية التنظيمية يتم بمقتضاه تجميع الأطفال الموهوبين فى جماعات خاصة يُطلق عليها فصول بعض الوقت Part Time Classrooms وتقوم هذه الفكرة أساسا على عدم الفصل بين الأطفال الموهوبين والعاديين فى الفصول العادية ، وإنما تقدم لهم الرعاية اللازمة بعد إنتهاء اليوم الدراسى ، حيث يتجمع الممتازون فى كل مادة دراسية أو مجال فنى أو إجتماعى على حدة بعد انتهاء اليوم الدراسى فى فصول خاصة يطلق عليها فصول الشرف ، حيث تقدم لهم برامج خاصة فى المواد أو المجالات التى يبرزون تفوقهم فيها كالرياضيات أو العلوم أو الفنون أو الأنشطة الاجتماعية ، ويحتاج تنفيذ هذا النظام إلى إمكانيات قد لا تتوافر فى الكثير من المدارس ، كما يحتاج إلى أعداد كبيرة من التلاميذ فى المدرسة الواحدة كى يتيسر إختيار عدد مناسب من الأطفال الموهوبين فى المجالات المختلفة .

رابعاً : ـ برامج الإثراء : Enrichment Programes

وهى برامج هدفها تحقيق الإثراء العقلى للمتفوقين عقليا من خلال وجودهم فى الفصول العادية . ويعتبر " باسون " Passon (١٩٥٨) أن الإثراء من أسهل العمليات التعليمية لمساعدة الطفل المتفوق ، لكنه فى نفس الوقت يعتبر من أصعب المهام التى يواجهها المدرس . وذلك لأن الإثراء

يتعلق باختيار وتنظيم التجارب الملائمة لتنمية القدرات التى يتمتع بها الطفل المتفوق ، فهو ليس تعليما خاصا يحمل معنى هذا التعبير الذى يستخدم عادة عند الإشارة إلى التلاميذ الذين يعانون عجزا ما فى قدراتهم التحصيلية وإنما هو يرمز إلى خلاصة التعليم الجيد .

وفى حين أن عملية الإثراء قد تكون ضرورية لكافة التلاميذ، إلا أنها تعتبر اكثر إلحاحية وضرورية للطفل المتفوق نظرا لأن قدراته تتفوق وتسمو ومن ثم تحتاج إلى التشجيع المستمر والرعاية الدائمة . ذلك أن الدراسات والبحوث المختلفة أظهرت أن التلاميذ الموهوبين الذى يتعرضون لمستويات التعليم العادى التى لا تتحدى قدراتهم، يسيرون فى عملهم الدراسى بإهمال وتراخ، ولا تتوافر لديهم الرغبة فى بذل الجهد، ولذلك كان إثراء البرنامج التعليمى يمثل أحد الاتجاهات التربوية المهمة فى رعاية الأطفال الموهوبين ويهدف هذا الاتجاه إلى إعداد الأطفال الموهوبين وهم بين العاديين فى فصل واحد، بحيث تقدم إليهم عدة مناهج إضافية مميزة يختارون منها ما يناسب ميولهم وقدراتهم ، ويوسع خبراتهم ويعمقها .

وقد أيد الكثير من علماء التربية خطة إثراء البرنامج التعليمى، وتوسيعه وتعميقه ليصبح اكثر ملاءمة لمستوى قدرات الأطفال الموهوبين، وهناك إتجاهان أساسيان فى المنهج الاضافى :

الاتجاه الأول : أن يتصل المنهج الإضافى إتصالا وثيقا بالمنهج الأصلى بمعنى أن يكون إمتدادا له ، وأن يكون تعميقا فى مادة المنهج الأصلى .

الاتجاه الثانى : أن يكون المنهج الإضافى غير مقيد ، وليس من الضرورى أن يكون له علاقة بالمنهج الأصلى .

وقد نبهت " هولنجورث Hollingworth " (١٩٣١) إلى أن الإثراء يقتضى تحسين الكم والكيف معا ، ودعت إلى ضرورة أن يمتد ما يُقدم داخل الفصل فى إطار برنامج الإثراء خارج نطاق المدرسة ، بحيث ينطلق الموهوبون للتعرف على المراكز العلمية فى البيئة ، والتدرب على البحث فى المجالات المرتبطة بمواهبهم[١] .

---

[١] نقلاعن فوزى عبد المقصود . مرجع سابق ، ٤٨٦ .

ومن هنا يتعين على المُدرس الذى يُشارك فى عملية الإثراء أن يضع فى إعتباره عدة عوامل لعل من أهمها :

١ - أن على جميع التلاميذ أن يدركوا أن التعلم الفردى هو أمر لا غنى عنه، وأن كل واحد منهم له الحق فى الدراسة والتحصيل طبقا لقدراته وكفاءته.

٢ - أن عملية الإثراء لا تعنى زيادة أو مضاعفة عدد العمليات الروتينية والتدريبات .

٣ - أن على المدرس أن يبذل كل ما فى استطاعته لخلق مناخ يؤدى إلى إحترام كافة التلاميذ فى الفصل ، للتنوع العقلى والإجتهاد والتعبير عن القدرات العقلية الحقيقية .

كما يتطلب الإثراء ـ من ناحية أخرى ـ تخطيطا ورؤية مُسبقة لكيفية إثراء المادة بطريقة تتناسب والقدرات العقلية المعرفية للمتفوقين ونوع الناتج النهائى لأعمالهم • ويمكن أن يأخذ الإثراء أشكالا عديدة لعل من أهمها :

أ ـ **الدراسة المستقلة** : Independent Study

فى هذا النوع من الدراسات يوظف المتفوق ، ما تعلمه من أساليب علمية ومهارات مكتبيه للقيام بدراسات حول موضوعات محددة تحت إشراف المدرس .

ب ـ **التعامل مع المستويات العاليه من المهارات العقلية** :

فى هذا الأسلوب يمكن للمدرس أن ينوع من أساليبه التعليمية، ففى الوقت الذى يطلب فيه من الطلبة العاديين أن يتعاملوا مع الحقائق التى تعلموها مثلا ، يطلب المدرس من الأطفال المتفوقين ـ من بين تلاميذ فصله ـ استخدام مهارات التحليل والتقييم لنفس الموضوع .

جـ ـ **تدريس جزء من المواد المقررة على السنة التالية** :

فى هذا الأسلوب يمكن للمدرس أن ينسق مع مدرس السنة التالية فى السماح للطفل المتفوق أن يدرس جزءاً من المادة الدراسية المقررة لتلك السنة .

د ـ **الإفادة من خبرات المتخصصين فى المجالات المختلفة** :

فى هذا الأسلوب يمكن تنظيم لقاءات بين الأطفال والمتخصصين فى الميدان سواء كانوا اساتذة فى الجامعة أو فى مواقع العمل المختلفة . ومن

خلال هذه اللقاءات يحصل التلاميذ على خبرة عملية تضاف إلى ما حصلوا عليه من خبرات نظرية (بدر العمر، ١٩٩٠ : ١٣٥) .

وعلى العموم فإنه من الممكن أن نأخذ بهذا الأسلوب فى تعليم الأطفال ذوى القدرات الابتكارية فى مدارسنا ، ليس لأنه أفضل التصورات التى عرضنا لها ولكن لأنه يناسب واقعنا التعليمى؛ ذلك أن تجميع الأطفال الموهوبين فى مدارس خاصة أو فصول خاصة أو فصول بعض الوقت يحتاج إلى ميزانيات ضخمة فى إنشائها وتعميمها فى أنحاء الجمهورية، لاسيما بعد تعميم نظام التعليم بالمجان وزيادة عدد المدارس وعدد التلاميذ وتضاعف أعدادهم بشكل متلاحق فى السنوات الأخيرة فى ظل المُعدل السريع لتزايد السكان فى مصر، بالإضافة إلى أنه من الملاحظ حتى إذا تمكنت الدولة من إنشاء مدارس أو فصول خاصة للأطفال الموهوبين فى المدن الكبرى ، فإن عدد التلاميذ فى المدن الصغيرة والريف صغير نسبيا، مما يجعل من المتعذر قيام مدارس أو فصول خاصة للأطفال الموهوبين .

والجدول التالى يلخص جانباً من إيجابيات وسلبيات برامج الإثراء :

م	الإيجابيات	السلبيات
١	يساعد هذا الأسلوب الطالب على التخصص فى المجال الذى يحظى باهتمامه .	أن معظم المعلمين ليس لديهم المعرفة أوالمهارة لتجهيز الخبرات الإثرائية اللازمة للأطفال المتفوقين فى صفوفهم التى تضم ما بين (٣٠ ـ ٤٠) طالبا .
٢	يهيئ للمتفوقين فرصا لمواجهة المشكلات التى تنطوى على إثارة التحدى والبحث بعمق .	يحتاج إلى إدخال تعديلات جذرية على طرق إعداد المعلم وتحديد عدد طلبة الصف الواحد وتحضير مواد تعليمية إضافية .
٣	يتيح للطالب فرصة الحصول على درجة أعلى من الدرجة المطلوبة للتخصص فى مجال معين .	
٤	يمتاز بقلة التكاليف نسبيا مقارنة بالأساليب الأخرى لأنه لا يحتاج	

	إلى نفقات إضافية في ميزانية المدرسة .	
٥	يسمح للطالب بالبقاء مع أقرانه من نفس الفئة العمرية في إطار المدرسة العادية مما يحقق له نمواً نفسياً اجتماعياً سليماً .	
٦	يشجع المتفوق عقلياً والموهوب على تطوير ذاته .	
٧	يؤدى إلى تنافس المعلمين من حيث تطوير أساليب تعليمية جيدة مما يؤدى إلى تجويد العملية التعليمية .	

خامساً : - **برامج الإسراع** Acceleration Programmes

تهدف برامج الإسراع إلى إختصار سنوات الدراسة للأطفال الموهوبين في المجال الأكاديمي بحيث يتمكن الطفل الموهوب (المتفوق عقليا) من إنهاء المرحلة التعليمية في فترة زمنية أقل من الفترة التي يستغرقها الطفل العادى بنحو عام أو عامين .

وعلى العموم فإن موضوع اختصار سنوات الدراسة أو تخطى بعض الصفوف الدراسية كان ولايزال مثار نقاش وجدل بين معارضين ومؤيدين . فالمعارضون لهذا الاتجاه يرون أن إنتزاع الطفل الموهوب من فرقته الدراسية ووضعه بين مجموعة أخرى تفوقه في النضج الجسمى والانفعالى، قد يترك آثارا سيئة على صحته النفسية، لأنه وإن كان يستطيع أن يتوافق معهم ويشاركهم نشاطهم العقلى، إلا أنه يجد نفسه غير متوافق معهم جسمانيا وانفعاليا . وفضلاً عن أن ذلك يؤدى إلى حرمانه من الحصول على بعض المعلومات والمهارات الأساسية نتيجة لتخطيه الفرق الدراسية (ماريان شيفل، مرجع سابق : ٨٤) .

أما المؤيدون لهذا الاتجاه فيرون أن الغالبية من الأطفال الموهوبين لا يضيرهم أن يتخطوا الصفوف الدراسية، لاسيما إذا كانوا يتمتعون بالاستقرار

النفسى والنضج الاجتماعى، حيث أنهم يمكنهم أن يتواءموا مع من هم اكبر منهم سناً، كما أن نظام الإسراع يعد وسيلة تربوية مناسبة لتزويد الأطفال الموهوبين بخبرات تتحدى قدراتهم العقلية وتعطى الفرصة لهم للتعبير الكامل عن هذه القدرات، إلى جانب أنه نظام يجنبهم الملل والسأم الذى يتعرضون له من جراء دراستهم للمقررات الدراسية المخصصة للأطفال العاديين ممن هم فى سنهم .

يضاف إلى ذلك أن وجود الطفل الموهوب مع زملاء اكبر منه سناً يدفعه إلى التفوق ويحثه على التقدم ويجنبه التراخى ، كما يساعد هذا النظام أيضاً على تجنب طول فترة الاعتماد الاقتصادى على الوالدين ، ويسهم فى ممارسة المهن فى وقت مبكر مما يساعد على تحقيق الذات .

وهكذا يمكن القول أن الإسراع ما هو إلا أحدُ أساليب رعاية الأطفال الموهوبين يتضمن إما قبولهم بإحدى المراحل التعليمية مبكرا بالنسبة لعمرهم الزمنى أو السماح لهم بتخطى بعض الصفوف الدراسية (أو السنوات)، أو إنهاء مرحلة معينة فى عدد سنوات أقل بالنسبة لأقرانهم العاديين .

والبعض من الباحثين يرى أن هناك مبررين أساسيين لاستخدام هذا الاسلوب . أولهما : أنه أسلوب سهل من الناحية الإدارية، حيث أن إلحاق الطفل بصف دراسى متقدم موجود بالفعل يعتبر أقل إزعاجاً بالنسبة لأنشطة المدرسة والعاملين بها ، كما أنه اسلوب اقتصادى .

أما المبرر الثانى فيكمن فى أن هذا الأسلوب يضمن مواجهة الحاجات العقلية والمعرفية للأطفال مع ضمان خروجهم إلى الحياة العملية مبكراً (الشخص، ١٩٩٠ : ١٠٤) .

لقد مرّت الآراء الخاصة بالإسراع كأحد أساليب رعاية المتفوقين رعاية تربوية بثلاث مراحل، يحددها جابر عبد الحميد (١٩٨٤: ٢٥٤ ـ ٢٥٦) على النحو التالى :

__أولاً__ : رأى المربون أن يوضع التلاميذ المتشابهون فى مستوى التحصيل الدراسى معاً، وبناءً على هذا الرأى، كان النقل إلى صفوف عليا أمراً شائعاً، واستطاع بعض التلاميذ أن يتموا الدراسة قبل السن العادى بمدةٍ طويلة .

ثانياً : وعندما بدأ المربون فى الإهتمام بالتوافق الإجتماعى أصبح هذا النقل والتعجيل محرماً وممنوعاً . وكان الإتجاه السائد هو الإبقاء على التلاميذ ذوى العمر الواحد معاً وعلى المدرسين أن يبتكروا نشاطات خاصة تثير ميول الأذكياء وتستحوذ على اهتمامهم وينشغلون بها .

ثالثاً : أما وجهة النظر الحالية فهى وضع التلاميذ ذوى النضج المتشابه معاً، ويحكم على النضج من جميع الجوانب : أى الجانب الإجتماعى والجسمى والإنفعالى والعقلى المعرفى . ولعل أفضل سبب يمكن تقديمه لتدعيم عملية الإسراع للتلاميذ الموهوبين هو أن الفترة المطلوبة للتدريب الأكاديمى والإعداد للمهن أصبحت طويلة . وأن التعجيل يساعد على تقصير فترة الإعتماد الإقتصادى على الوالدين ويساعد أيضاً على عدم تأجيل الزواج وهو أمر مرغوب فيه كما أن الإشتغال بالمهن فى وقت مبكر يساعد على تحقيق الذات وتقدم المعرفة، ولقد اتضح من عدة دراسات أن الإنتاج العلمى فى بعض الميادين خلال السنوات المبكرة من حياة الباحثين أكبر منه خلال السنوات المتأخرة وذلك بسبب عوامل الصحة والقدرة على التحمل والدافعية والميل .

ويبدو أن المدرس يفضل إثراء المنهج التعليمى على نقل التلاميذ إلى فروق أعلى فى زمن أقل عندما تتوافر ظروف معينة أهمها :

أولاً : ينبغى أن تتوافر للمدرس الحرية فى تخطيط الموضوعات الدراسية المناسبة .

ثانياً : ينبغى أن يكون التلميذ قد وصل إلى مستوى من النمو المعرفى يكفى لأن يعمل على نحو شبه مستقل .

وأخيراً تناسب برامج الإثراء التعليمى الملائمة .

ويمكن القول بصفة عامة أن هذه الظروف لا يتوافر أى منها فى المدرسة الإبتدائية الحالية، ومن ناحية أخرى نجد فى المدرسة الإعدادية والمدرسة الثانوية أن التلميذ قد اكتسب القدرة على القراءة الناقدة وعلى التوصل إلى مصادر المعلومات، وعلى تنظيم تعلمه إلى حدٍ ما بحيث يصبح إثراء تعليمه عند هذا المستوى أكثر واقعية .

ومن المرغوب فيه بطبيعة الحال ألا يقتصر الإثراء على مجرد اكتساب مقادير أكبر من المعرفة بل أن يشتمل على محاولة الوصول بالتلميذ إلى مستويات أعلى من السلوك (بالفهم والتحليل والتطبيق وغير ذلك) ولا شك أن

برامج الإثراء التعليمى التى تنمى لدى التلميذ القدرة على التحليل والتركيب وحل المشكلات والتفكير الأصيل يمكن أن يكون لها تأثير هام على أدائه الذهنى اللاحق .

إن جميع الإجراءات التى ذكرناها يمكن أن تسهم فى مواجهة مشكلة الفروق الفردية وذلك عن طريق إعداد برامج تتفق مع قدرات التلميذ وميوله . ويتسق مع ذلك تشجيع الطفل على أن يضطلع بقدر كبير من المسؤولية فى التعليم فى وقت مبكر من عمره على قدر الإمكان . وسوف يسهم ذلك أكثر من أى شئ آخر فى تفريد التعليم . غير أن الحركة نحو تفريد التعليم فى المدارس الحديثة بطيئة وذلك لأن كثيراً من المدرسين يجدون إشباعاً أكبر فى تعليم مجموعات كبيرة من التلاميذ وليس من شك فى أن سير التلاميذ بمعدل تعليمى واحد بحيث يكون كل منهم عند نفس النقطة فى نفس اللحظة أمر مريح للمدرس باعتباره المسؤول عن إدارة العملية التعليمية داخل الفصل وبغض النظر عن العناء الذى يتجشمه التلميذ البطئ التعلم، أو عن الملل الذى يعانى منه التلميذ الموهوب ثم أن هناك عامل آخر يسهم فى هذا البطء نحو تفريد التعلم وهو أن المدرسة تقلل من قيمة ما يستطيعه التلاميذ أطفالا ومراهقين وما يقدرون على عمله .

ولنأخذ مثالاً من المدرسة الإعدادية : لنفرض أن كثيرا من مدرّسى اللغة الإنجليزية يخصصون حصة كل أسبوع ليتدرب التلاميذ خلالها على تهجى الكلمات الجديدة، يحتمل أننا سنجد فى هذه الحالة أن عشرين فى المائة يستطيعون أن يتعلموا هجاء هذه الكلمات فى دقائق قليلة، وأن من الأفضل لهم أن ينفقوا الوقت المقتصد فى استخراج معانى كلمات جديدة من القاموس، أو بالقيام بنوع آخر من تعليم الذات، ونحن نجد هنا كما نجد فى نواحى أخرى أن المجال فسيح أمام ابتكارية المدرس ومحاولاته التجريب .

وهناك مدارس عصرية تعمل على التوصل إلى برامج للدرس والإستذكار تقوم على فكرة " التعلم البارع "(1) Mastery Learning (Bloom 1963)، وتتلخص الفكرة الأساسية فى هذه الخطط فى " تقسيم المجال الدراسى لمادة معينة إلى عدد من الأعمال ، والموضوعات الفرعية الواضحة التحديد، وعلى التلميذ أن يدرس كل منها على نحو مستقل

---

(1) التعليم البارع Mastery Learning
أو التعلم المتقن، أو التعلم للاتقان .

(باستخدام وسائل التعلم الذاتى) حتى يصل إلى مستوى مقبول من الإتقان والبراعة . ويعطيه المدرس عندئذٍ درجة على هذه الوحدة، وينتقل التلميذ بتوجيه من المدرس إلى العمل التالى ، ومثل هذه الخطط تراعى الفروق الفردية فى القدرة ، وتجنب التلميذ خطر الرسوب، كما أنها بالإضافة إلى ذلك، تشرك التلميذ فى وقت مبكر، فى مسؤولية إدارة خبراته التعليمية .

أشكال برامج الإسراع :

إن المهم عند استخدام هذا الأسلوب أن يكون هناك تخطيط لما يمكن أن يفعله التلميذ بعد ذلك . وعلى ذلك يمكن أن يتخذ الاسراع شكلا من الاشكال التالية :

أ - **الالتحاق المبكر برياض الأطفال (الحضانة) :**

فيمكن للطفل - على حسب درجة نضجه - من أن يلتحق برياض الأطفال (الحضانة) قبل السن المقررة، وذلك بعد أن يتم التأكد من تفوقه فى الخصائص المختلفة .

ب - **تخطى السنة الدراسية بشكل كامل :**

وذلك فى حالة ما إذا ثبت تفوق التلميذ فى السنة الدراسية التى يدرس بها فينقل إلى صف دراسى أعلى .

جـ - **التخطى الجزئى للصف الدراسى :**

وهذا الأسلوب يختلف عما سبقه فى أن الطفل المتفوق لا ينقل بشكل كلى إلى السنة الدراسية التالية، بل ينتقل فقط فى تلك المواد التى يثبت فيها تفوقه.

ومما تجدر الإشارة إليه أن قدرة الطفل المتفوق عقليا فى التحصيل والاستيعاب تفوق قدرة الطفل العادى أو بطيىء الفهم، والمؤسسات الاجتماعية المختلفة التى تتولى تطبيع الطفل اجتماعيا - وعلى رأسها الأسرة والمدرسة - مسؤولة عن معاونة هذا الطفل فى استغلال طاقاته والحصول على أقصى حدٍ من التعليم، وبصفة عامة، من المعروف أن عمليات النمو على المستويين الفسيولوجى والاجتماعى لهذه الفئة من الأطفال تتقدم بسرعة هى الأخرى، بحيث لا يؤثر الإسراع فى الجانب التحصيلى خلال المراحل الدراسية عليها إطلاقا .

إلا أن الإسراع فى الجانب التحصيلى يتعين أن يتم بحيطه وحذر، وأن يتأكد المربون القائمون على هذه العملية من توفر العوامل الأربعة التالية :

(١) استعداد الطفل إجتماعيا وانفعاليا للاشتراك فى برامج الإسراع .
(٢) مدى قابلية هذه البرامج للتطبيق من ناحية ، وملاءمتها للطفل المتفوق من ناحية أخرى .
(٣) الكم المعرفى الذى حصله الطفل ومدى صلاحيته لأن يؤهل الطفل لإستخدام طاقاته المنبئة بالتفوق .
(٤) استعداد بعض المدرسين ، وقدرتهم على توفير وإعداد الفرص للأطفال المتفوقين ومنحهم ما يستحقونه من اهتمامٍ ورعايتهم على لمستوى الفردى .

والشكل رقم (٢) فى الصفحة التالية يوضح برامج الرعاية الخاصة بالأطفال المتفوقين عقليا فى صورة مجمعة .

شكل رقم (٢)

برامج رعاية الأطفال المتفوقين عقلياً

أولاً : برامج رعاية الأطفال المتفوقين

ضمن الفصول العادية ولها أسلوبان :

١ـ المشروعات المتعمقة .
٢ـ الدروس المتعمقة .

ثانياً : برامج رعاية الأطفال المتفوقين

فيما يعرف بنظام الفصول المفردة .

ثالثاً : برمج رعاية الأطفال المتفوقين

فيما يعرف بنظام المجموعات المتجانسة وذلك فى شكل من الأشكال الآتية :

١ـ الفصول الخاصة .
٢ـ المدارس الخاصة بالمتفوقين .
٣ـ تجميع الأطفال المتفوقين بعد انتهاء اليوم الدراسى .

رابعاً : برامج الإثراء ولها عدة أشكال :

١ـ الدراسة المستقلة .
٢ـ التعامل مع المستويات العليا من المهارات العقلية .
٣ـ تدريس جزء من المواد المقررة على السنة التالية .
٤ـ الإفادة من خبرات المتخصصين فى المجالات المختلفة .

خامساً : برامج الإسراع ولها عدة أشكال :

١ـ الالتحاق المبكر بالحضانة .
٢ـ تخطى السنة الدراسية بشكل كامل .
٣ـ التخطى الجزئى للصف الدراسى .

إلا أن هناك من الباحثين من يرى أن طريقة الإسراع تواجه نوعين من الصعوبات عند التنفيذ (انظر هاشم محمود، ١٩٩٤ : ٧٠) ؛ جيمس جلاجر، ١٩٧٦ : ٢) وهما :

الأولى : صعوبات إدارية تتطلب دخول الطفل الموهوب قبل سن السادسة، والحاجة إلى إجراء إختبارات كثيرة على عدد كبير من الأطفال فى السنة الخامسة، وما بعدها .. وهذا أمر ليس بإمكان المدرسة القيام به، لأنه يتطلب أعداداً من الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين .

الثانية : قد يتخطى الطفل الموهوب فرقتين دراسيتين دفعة واحدة، وهذه الطريقة قلما تحدث، لكنها هى المفهوم المألوف لمعنى التعجيل أو الإسراع . وهذا يتطلب وضع خطة للطفل الموهوب بحيث لا تتخطى أى جزء من المعلومات الأساسية التى تدرس بالفصل الذى تخطاه، والتى لها أهمية فى دراساته المستقبلية .

والجدول التالى يلخص جانباً من إيجابيات وسلبيات برامج الإسراع :

م	الإيجابيات	السلبيات
١	يسمح للطلبة بالتقدم وفقاً لقدراتهم .	ربما يفقد المتفوقون والموهوبون بعض المبادئ والأساسيات الضرورية للتعلم نتيجة لعدم الإنتظام فى التسلسل الهرمى لتحصيل المعارف، وبالتالى يؤدى هذا إلى صعوبة فى سنوات الدراسة اللاحقة .
٢	يساهم فى إضفاء الحيوية على المناخ التعليمى بحيث يمكن من خلاله مواجهة المشكلات السلوكية مثل الملل الذى من المتوقع أن يحدث للطلبة المتفوقين فى الصفوف العادية نتيجة لانتظار الزملاء الذين هم دون المستوى العادى من حيث التحصيل لكلى يتعلموا .	قد يكون التقدم الأكاديمى للموهوبين والمتفوقين عقلياً جيداً، ولكن على حساب النضج الإنفعالى والاجتماعى، وبالتالى فإن معظم الأطفال الذين تبلغ أعمارهم العاشرة أو الحادية عشرة، سيواجهون صعوبة فى التوافق مع المشكلات الاجتماعية والضغوطات التى يمكن أن تواجههم فى المدرسة الثانوية، وبعبارة أخرى سيكون

		لديهم مجموعة قليلة من أقرانهم تسمح لهم بالتفاعل .
٣	يمكن تعديله بحيث يمكن من خلاله تطبيق كلا الأسلوبين الإسراع والإثراء، وبهذه الطريقة يسمح للطالب أن يدرس مقررات إضافية أو يدرس مقررا معينا بعمق أكثر .	
٤	يتيح للطلبة فرصة إكمال تعليمهم فى وقت أقصر، والبدء فى حياتهم العملية فى سن مبكرة .	

<u>المرحلة الثالثة : إعداد المعلمين</u> :

أشرنا فى بداية حديثنا عن عملية تربية المتفوقين وتعليمهم أنها عملية تمر بثلاث مراحل رئيسية هى إعداد المقاييس ، إعداد برامج تعليمية خاصة ، وقد تحدثنا عنهما بشىء من التفصيل وتبقى المرحلة الثالثة فى عملية تربية هذه الفئة من فئات غير العاديين وهذا الإعداد يمكن الإشارة إليه فيما يلى :

بادئ ذى بدء يتعين تقرير أن معلم الموهوبين يعد ركنا أساسيا فى رعايتهم وتربيتهم ، لذلك يقترح بعض الباحثين ضرورة أن تتوافر فيه الصفات العامة الآتية (منير عبد المجيد، ١٩٦٧ : ٣٧) :

أ - أن يؤمن بأهمية تعليم الأطفال الموهوبين وأن يكون ملما بسيكولوجية الموهوبين ومعنى التفوق والإبتكار .

ب - أن يتقن المادة التى يقوم بتدريسها، وأن يكون متخصصا، وأن يكون قادرا على رسم برنامج دراسى متكامل يوفر لتلاميذه الموهوبين خبرات متعددة ومتنوعة .

جـ - أن يجيد طرق التدريس المناسبة للأطفال المتفوقين والتى تتمشى مع حاجاتهم إلى تناول الموضوعات بعمق اكثر من غيرهم، ولا يلزم تلاميذه بالتطابق فى الأفكار، وإلا أخمد روح الابتكار لديهم، وأن يوفر لهم الحرية حتى يحاولوا تجربة ما لديهم من امكانيات .

د ـ أن يكون واسع الإطلاع ، لديه دراية بطرق البحث فى المجالات العلمية والتخصصية .

هـ ـ أن تتوافر لديه بصيرة نافذة تساعده على اكتشاف الامكانيات الكامنة فى كل تلميذ .

و ـ أن تكون لديه القدرة على قيادة الأطفال الموهوبين من خلال أنشطتهم وجماعاتهم المدرسية وأن يكون قادراً على تحقيق التوافق بينهم وبين زملائهم العاديين .

ز ـ أن يكون على اتصال دائم بكل من يتعاملون مع تلاميذه ، كأولياء الأمور والاخصائيين الاجتماعيين والمدرسين وغيرهم .

ح ـ أن يتحرر من مشاعر الحسد والغيرة إزاء قدرات الطفل الموهوب ، ويكون معتزاً بنفسه .

وفى هذا الصدد، أيضاً، يشير جابر عبد الحميد (١٩٨٤ : ٢٥٧) إلى أربعة أدوار محددة يتعين على معلم المتفوقين عقلياً الإضطلاع بها وذلك على النحو التالى : ـ

(١) يحتاج المدرّس إلى فهم التلاميذ الموهوبين وتقدير إمكانياتهم ومعرفة ما يلائم نموهم من خبرات حتى يستطيع توجيه هؤلاء التلاميذ واستثمار طاقاتهم بطريقة أفضل ليساعدهم على نمو إمكاناتهم العقلية نحو مصادر المعرفة وتوجيههم نحو التعميم على أسس سليمة ونحو التفكير الناقد لأن له قيمة أكبر من مجرد تزويدهم بإجابات جاهزة .

(٢) يحتاج المدرّس لكى يكون منتجاً بالنسبة للموهوبين أن يعرف معرفة دقيقة الأعمال المناسبة للأعمار المختلفة، وفهم المدرس لنموالطفل بوضوح يساعده على التعرف على قدراته الممتازة فى مجالات خاصة، كأن يعرف خصائص رسوم الأطفال فى كل مرحلة من مراحل النمو .

وبناء على ذلك يكون المدرس أقدر على تحديد الموهبة البارزة فى رسوم طفل فى الثامنة من عمره مثلاً ، ومن الضرورى للمدرّس أن يكون متيقظاً للعوائق التى تمنع إشباع حاجات التلميذ أو التى تثير صراعات فى داخله وأن يجد مجالاً لكى ينفس تلاميذه عن التوترات التى يعانون منها .

(٣) يجب أن يكون المدرس قادرا على إعطاء توجيهاته بطرق منوعة عندما تظهر الحاجة لذلك، حتى لا يقيد الإبتكار والأصالة فى التعبير وفى أوجه النشاط عند تلاميذه، فجميع المعلومات من البيئة وتسجيلها بحيث يسهل الرجوع إليها وإستخدامها يشبع التلميذ الموهوب بدرجة أكبر من مجرد الحفظ .

(٤) أن يستطيع المدرّس أن يثرى خبرات المنهج بما يتفق مع ميول التلاميذ واستعداداتهم العقلية، ويتطلب هذا إكتساب المهارة فى إستخدام الإمكانيات المناسبة فى البيئة المحلية بحيث يوفر للتلميذ حرية النمو والتطور ويتيح له إستغلال قدرته على الإبتكار بطريقة إنشائية .

وتدعو الضرورة إلى إنشاء شُعب خاصة بكليات التربية لاعداد معلمى الموهوبين، وانشاء دبلوم مهنية متخصصة بعد الدرجة الجامعية الأولى فى رعاية الموهوبين وسيكولوجية التفوق، واتاحة الفرصة لمعلمى الموهوبين لتلقى بعض الدراسات الخاصة بالموهوبين فى الخارج، وتسهيل وصول المعلومات والابحاث العلمية وكافة المطبوعات من دوريات ونشرات خاصة بالتفوق بين أيدى معلمى الموهوبين للاطلاع عليها والافادة منها .

إن رعاية المتفوقين لم ولن تكون مهمة سهلة مهما تم الإعداد والاستعدادات لها • وتتجلى صعوبة المهمة عندما يتم البدء فى التنفيذ الفعلى والميدانى لها • ومن أبرز الصعوبات الميدانية عملية التدريس ذاتها .

فبعد الإنتهاء من جهود إعداد البرنامج، قد لا تثمر تلك الجهود ولا تسفر عن نتائج إيجابية إذا لم يتوفر لها العنصر القادر على ترجمة تلك الجهود إلى واقع . وما نقصده هنا هو عنصر المدرس، فبقدر نجاح المدرس أو فشله فى مهمته سيترتب عليه نجاح أو فشل البرنامج • ويرى كل من "الكسندر" و "مويا" Alexander & Muia (١٩٨٢) أن المدرس هو العامل الهام لنمو التلاميذ المتفوقين إذ يساعدهم فى اكتساب المهارات والاتجاهات التى تمكنهم من التعامل مع الحاضر بشكل سليم وإكسابهم المهارات الضرورية للفهم، والتفاعل ، والتلاؤم مع المستقبل .

ويمكن للمدرس أن يصبح أداة فعالة لنمو التلاميذ المتفوقين إذا كان قادراً على :

١- معرفة وتفهم الخصائص المعرفية والاجتماعية والانفعالية ، وحاجات التلاميذ المتفوقين ومشكلاتهم النابعة من قدراتهم غير العادية .
٢- تنمية منهج يتصف بالمرونة، والفردية، والتنوع بما يتناسب وقدرات الطلبة المتفوقين ويغذى روح التفاعل لديهم .
٣- خلق مناخ تربوى يمكن المتفوقين من استخدام جوانب القوة لديهم ويستكشفوا من خلاله خصائصهم النمائية ، ويغامرون فى التفاعل مع الواقع والأفكار الجديدة، ويشعرون بروح المنافسة .
٤- تدريس المتفوقين المهارات العالية من التفكير، والتكامل بين الجسم والعقل، وتحقيق الذات، والحدس، وتقييم الذات .
٥- تغذية القدرات الابتكارية لدى المتفوقين ، وكيفية التعبير عن قدرات التفوق من خلال الأعمال التى يقومون بها .
٦- تشجيع الوعى الاجتماعى لدى الطلبة المتفوقين واحترام الإنسان والبيئة وتقدير الآخرين .
٧- التواصل مع المهتمين بمجال التفوق وأولياء أمور الطلبة المتفوقين (Clark, B., 1988) .

ومن ناحية أخرى تقسم Lindsey (١٩٨٠) ، سمات المدرس الجيد إلى ثلاثة عناصر رئيسية وهى السمات الشخصية ، والاستعدادات المهنية ، وسلوك التدريس ، وفيما يلى كلمة عن كل عنصر منها :

أولا : السمات الشخصية :

تتمثل السمات الشخصية للمدرس فيما يلى :

(١) أن يكون متفهما ، مستقلا ، محترما ، واثقا فى نفسه .
(٢) أن يكون حساسا حيال مشاعر الآخرين فيحترمهم ويساعدهم.
(٣) أن تكون قدرته العقلية أعلى من المتوسط .
(٤) أن يكون مرنا ، متقبلا للأفكار الجديدة .
(٥) أن تعبر اهتماماته عن مستوى ذكائه .
(٦) أن تكون لديه رغبة فى التعليم المستمر وزيادة معرفته .
(٧) أن يكون متحمسا ، نشطا ، يقظا .
(٨) أن تكون لديه رغبة فى التفوق والتميز .
(٩) أن يكون دائما مسؤولا عن سلوكه وما يتمخض عن هذا السلوك من نتائج .

ثانيا : الاستعدادات المهنية :

كما ترى " م. ليندزى " أيضا أنه يجب أن تتوفر لدى المدرس بعض الاستعدادات المرتبطة بالمهنة والتى تكفل له النجاح فيها؛ ومن هذه الاستعدادات مايلى :

(١) يجب أن يتصف سلوكه بروح القيادة والتوجيه بدلاً من القسر والتحكم .
(٢) يجب أن يكون ديموقراطياً فى تعامله مع طلابه .
(٣) أن يتسم بالتأكيد على العمليات والنتائج .
(٤) أن تكون لديه القدرة على التجديد والابتكار .
(٥) أن يستخدم أسلوب حل المشكلات .
(٦) أن يشرك التلاميذ فى العملية التدريسية من خلال اعتماده على أسلوب الاستكشافات .

ثالثا : سلوك التدريس :

وهو العنصر الثالث الذى اقترحته " ليندزى " كأحد سمات المدرس الجيد وهذا العنصر ينقسم بدوره إلى عدة سلوكيات هى أن :

(١) يكون قادرا على بناء طرق متفردة تتصف بالمرونة .
(٢) يخلق جواً من الدفء والأمان والتسامح .
(٣) يقدم تغذية راجعة بشكل مستمر .
(٤) ينوع من استراتيجياته التدريسية .
(٥) يحاول تدعيم وتعزيز مفهوم الذات لدى طلابه .
(٦) يستثير المستويات العليا من المهارات العقلية .
(٧) يحترم طلابه ويقدرهم .
(٨) يقدر السلوك الابتكارى والتحليلى لدى طلابه (Lindsey, M., 1980) .

برامج تأهيل مدرس المتفوقين :

ومن خلال استعراضنا لخصائص مدرس المتفوقين يتبين ضرورة توفر مجموعة من المهارات والقدرات لدى المدرس كى يؤدى مهمته بنجاح . وإذا تفحصنا البرامج الحالية لإعداد المدرسين للنظام التعليمى العام، لوجدنا أنها تفتقر إلى كثير من الخصائص التى تساهم فى إعداد مدرس

المتفوقين، لذا يصبح من الضرورى أن تبنى برامج خاصة لإعداد وتأهيل مدرس المتفوقين .

وكبداية يتعين أن تهدف هذه البرامج – ضمن ما تهدف – إلى ما يأتى (بدر العمر، مرجع سابق : ١٣٨) :

١ـ تنمية وعى وإدراك أكبر للمدى الواسع لمجالات التفوق ، وإلقاء الضوء على حاجات فئة المتفوقين فى المراحل التعليمية المختلفة .
٢ـ تقديم خبرة مباشرة للتعامل مع التلاميذ المتفوقين مما يؤدى إلى فهم اكبر لخصائصهم .
٣ـ التعريف بالمصادر الأساسية لمجالات المواد المختلفة كى يتم استخدامها بشكل أمثل .
٤ـ تكوين ألفة بالمصادر المتنوعة فى المجتمع والاستفادة منها بما ينفع فئات المتفوقين .
٥ـ التعريف بأفضل السبل لإدارة فصول المتفوقين وإعطائهم فرصة التدرب عليها .

وقد قسمت ليندزى Lindsey (١٩٨٠) المجالات التى يمكن أن يتمحور حولها برنامج إعداد معلم المتفوقين إلى خمسة مجالات رئيسية هى :

(١) **<u>المجال الإنسانى :</u>**

من أحد المجالات الرئيسية فى إعداد معلم المتفوقين، تكوين مدرس قادر على مواجهة مستويات التحدى داخل الفصل ولا يشعر بالحرج عند تدريس مجموعة من التلاميذ قد يفوقونه فى مستوى الذكاء .

ومن هنا يصبح من الضرورى أن يؤكد البرنامج على تكوين مفهوم إيجابى للذات .

(٢) **<u>المجال العلمى لمحتوى المادة :</u>**

من الضرورى جدا أن يتمكن المدرس من مادته العلمية، فتصبح علاقته بالمادة الدراسية اكثر من مجرد معرفة بالحقائق والنظريات أى أن يكون قادرا على تنظيم المعلومات والتحقق منها وربط ذلك كله بالواقع بما يمكنه من التعامل مع المحتوى بمرونة أكبر .

(٣) **مجال العمليات التدريسية :**

إن التعامل مع محتوى المادة بالشكل الذى ذكر فى المجال السابق (الثانى)، لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال استخدام بعض العمليات مثل عمليات الإستقراء والاستكشاف والتفكير التباعدى والتحليل والتركيب والتقييم. لذلك يجب أن يؤكد البرنامج الإعتماد على هذه العمليات .

(٤) **التدريب على استخدام المناهج والأساليب العلمية :**

من أهم الأدوات المعينة على التعامل مع المشكلات المختلفة ، استخدام الاسلوب العلمى ومن هنا يصبح من الضرورى أن يتدرب الطلاب المدرسون فى البرنامج على صياغة الفروض وجمع الحقائق وتحليلها وعرض النتائج ومن ثم إتخاذ القرار المناسب لها .

(٥) **مجال التدريب على أساليب التدريس :**

نظرا لما يجب أن يكون عليه المدرس من مرونه فى تدريسه للمتفوقين يجب أن يكون معدا بشكل خاص فى مجال إستخدام الأساليب المختلفة للتدريس، كالمجموعات المصغرة، وإدارة المناقشات، وطرح الأسئلة، والإصغاء، والتعزيز، واستخدام التقنيات التربوية .

وعند بناء برنامج إعداد مدرس المتفوقين يؤكد " سيلى " Seeley (١٩٨١ : ١٦٥ ـ ١٦٨) على مجموعة من المعايير لضبط هذا البرنامج حتى نضمن له درجه من النجاح ، وهذه المعايير هى :

١ـ ضرورة وضع ضوابط للدخول فى البرنامج ، وذلك من حيث توفر الخصائص المعرفية والوجدانية التى تتمشى مع أهداف البرنامج .

٢ـ ضرورة أن يتوفر منهج يتعامل مع القضايا الرئيسية المتعلقة بتربية المتفوقين فيؤكد على النظرية والتطبيق والبحوث فى هذا المجال .

٣ـ من الأفضل أن يكون البرنامج على مستوى الدراسات العليا .

٤ـ يجب أن تكون هيئة التدريس من المتخصصين فى ميدان فئات المتفوقين أو ممَّن لهم إهتمامات ودراسات فى هذا المجال .

٥ – يجب أن يكون هناك تقييم دورى للبرنامج، لتعديله، وتحسينه .

٦ – توفير كل الامكانات المادية والبشرية التى يحتاجها البرنامج .

وبعد استيفاء هذه الضوابط يتعين أن يترجم البرنامج إلى مجموعة من المقررات الدراسية التى تحقق أهدافه ، وفى هذا الصدد يقترح " جيمس " James (١٩٦١) أربع مجالات رئيسية تبنى حولها المقررات الدراسية وهذه المجالات هى :

١ـ مقررات عامة تتسم بالعمق فى مجال التربية .
٢ـ خلفية عريضة فى علم النفس .
٣ـ اتصال مباشر مع الطلاب المتفوقين .
٤ـ مجال لنمو المهارات المهنية .

كما قدم " فلايجلر " Fliegler مقترحا آخر يتضمن تدريس ما يأتى :

١ـ علم نفس المتفوقين وتربيتهم .
٢ـ مناهج وطرق تدريس المتفوقين .
٣ـ ممارسات مباشرة وميدانية مع المتفوقين .
٤ـ بعض المواد الأكاديمية مثل : العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية واللغات .

وفى دراسة قام بها Zettel (١٩٧٩) للمقررات التى تقدم فى برنامج إعداد مدرس المتفوقين وجد أن هناك نمطا عاما من المقررات يتمثل فى :

١ـ علم نفس المتفوقين وتربيتهم .
٢ـ مناهج تدريس الطلبة المتفوقين .
٣ـ الاختبارات والمقاييس .
٤ـ مبادىء القيادة .
٥ـ الإبتكار .
٦ـ إدارة الفصل .
٧ـ مناهج البحث .
٨ـ التربية العملية .

أمثلة ونماذج لبناء برامج المتفوقين :

هناك نماذج متعددة لبناء برامج المتفوقين، ونعرض فى الفقرات التالية لخمس نماذج فى هذا الصدد هى نموذج " بلوم " Bloom ونموذج " جيلفورد" Guilford ونموذج " وليم " William ونموذج " ميكر " Maker الذى قدمه عام ١٩٨٢ ، ونموذج " رنزولى " Renzulli الذى قدمه عام ١٩٧٧ وهو نموذج الإثراء الثلاثى : Enrichment triad Model . وتجدر الإشارة هنا إلى أن النموذجين الأخيرين (ميكر، رنزولى) يمثلان فلسفتين مختلفتين لرعاية المتفوقين . فيؤكد النموذج الأول على بناء برامج ومناهج خاصة بالمتفوقين ومختلفة نوعيا عن البرامج العادية . بينما يؤكد النموذج الثانى على امكانية

الافادة من المناهج العادية وتطويعها لتناسب قدرات المتفوقين وبالتالى لا توجد حاجة لبناء برامج خاصة بهم . وفيما يلى عرض مختصر لهذه النماذج الخمسة :

الأول : نموذج بلوم (Bloom)

اهتم " بلوم " بالأهداف التعليمية وتطويرها، وافترح نموذجاً لكتابة وتصنيف الأهداف التعليمية على شكل مستويات متدرجة . وهذه المستويات تقسم التعلم إلى جانبين رئيسيين هما الجانب المعرفى والجانب الإنفعالى، وقسم الجانب المعرفى إلى قسمين، الأول يتعلق بالمعرفة، بينما الثانى يركز على المهارات الذكائية والقدرات . أما مستويات الأهداف التعليمية فهى المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم .

وإعتماداً على تلك المستويات يُمكن أن يكون أداء الطالب مثلاً فى مستوى التطبيق فى إحدى الموضوعات الدراسية، بينما يكون فى مستوى التركيب مثلا فى موضوع دراسى آخر .

ولتطبيق مثل هذا النموذج فى تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين فإنه يطلب من المعلم توفير الظروف التعليمية المناسبة لكى يصل مثل هؤلاء الطلبة إلى المستويات العليا فى النموذج . وعلى ذلك من المتوقع أن يحقق معظم الطلبة المستويات الدنيا من الأهداف التعليمية، ولكن يبقى الهدف من البرامج الإثرائية ــ وهذا النموذج إحداها ــ هو أن يصل تعلم الطلبة الموهوبين والمتفوقين إلى أعلى المستويات فى الأهداف التعليمية ويمكن توفير مثل هذه الظروف بالمراكز التعليمية داخل المدرسة وخارجها .

الثانى : نموذج جيلفورد Guilford

هو ما يعرف بالنموذج ثلاثى الأبعاد حول بناء الذكاء الذى اقترحه " جيلفورد " . والأبعاد الثلاثة للنموذج هى : المحتوى ، والعمليات، والنواتج .

وقد استخدم هذا النموذج لوصف الذكاء . وقد توصل فيما بعد إلى أقسام فرعية للعناصر الرئيسية الذى يتكون منها الذكاء . ففى مجال المحتوى ذكر ما يسمى بالأشكال، الرموز، المعانى، السلوك، وفى مجال العمليات الجانب المعرفى، الذاكرة، التفكير التباعدى، التفكير التقاربى، والتقويم . أما فى مجال النواتج فقد ذكر الوحدات، الصفوف، العلاقات، الأنظمة، التغيرات، والتضمينات . وهكذا ، فباستخدام هذا النموذج فإن أى مهمة يمكن أن توصف على أنها تقاطعات من الجوانب الثلاثة . فمثلاً تُقيِّم العلاقات التى لها معانى تطبيقات أساسية فى عمليتى إختيار الطلبة الموهوبين وكذلك فى تعليمهم .

الثالث : نموذج وليم William

يعرف هذا النموذج بالنموذج المعرفى الإنفعالى ويحتوى على منهاج فى مجال تدريسى معين . وسلوكيات الطالب فى الجانبين المعرفى والإنفعالى واستراتيجيات تدريسية فى المنحى الشمولى للتعلم والتعليم .

وقد أعطى " وليم " عدداً من الأمثلة عن كيفية استخدام هذا النموذج فى التدريس، ولتشجيع التفكير الأصيل والتخيل فى الدراسات الإجتماعية باستخدام الأسئلة والمهارات البصرية يطلب من الأطفال مثلاً أن يكتبوا فى قائمة كل شئ يمكن أن يرى والحلول المحتملة لافتراضات تعطى للطفل .

الرابع: نموذج "ميكر" :

ينطلق " ميكر " من الفكرة التى تنادى بوجوب بناء برامج خاصة بالمتفوقين تختلف عن برامج العاديين من حيث المحتوى ، العمليات ، الناتج، وبيئة التعليم • وفيما يلى استعراض لهذه العناصر :

(١) **المحتوى** : يجب أن يؤكد المحتوى على التجريد، التركيب، التنوع، التنظيم، الإقتصادية، دراسة العنصر البشرى، والمناهج والأساليب العلمية.

(٢) **العمليات** : يجب أن يتمحور المنهج حول المستويات العُليا من التفكير كالتحليل والتركيب والتقييم بالإضافة إلى تشجيع لتفكير التباعدى Divergent thinking ، بدلا من التفكير التقاربى Convergent thinking كما يجب أن يؤكد على التعلم بالاستكشاف Discovery Learning حيث تتاح للمتفوقين الفرصة لاكتشاف المبادىء والأسس التى تجمع بين الأمور المختلفة، وفى هذا المجال يجب أن يطلب من التلميذ أن يعرض للكيفية والأساليب التى استخدمها للوصول إلى النتيجة بدلاً من عرض النتيجة فقط . وعلى المنهج أن يوفر كذلك درجه من حرية الإختيار للطالب المتفوق سواء فى الموضوع أو الطريقة . ومن هنا تتضح ضرورة التنوع فى مصادر العلم كالدراسات الحقلية، والبحوث وغيرها .

لابد للمنهج كذلك من أن يوفر المجال لاستخدام المهارات الاجتماعية وذلك لتكفل درجة من التوافق الاجتماعى بعد أن يخرج الطالب المتفوق

للميدان . ويجب على المنهج أن يوفر أيضا عنصرا مهما وهو عنصر الدافعية لضمان استمرارية المتفوق فى عملية التعلم .

(٣) **النتائج** : بعد أن يتم التعديل فى محتوى وعمليات المنهج بالشكل الذى سبق ذكره، لابد أن نتوقع نتائج تختلف نوعيا عما نتوقعه فى إطار المناهج العادية . فنتوقع فى هذه الحالة أن يتمكن التلميذ من التعامل مع المشكلات الحقيقية للمجتمع . وأن يستفاد من حلول هذه المشكلات على نطاق المجتمع ككل . بعبارة أخرى يجب ألا تكون نتائج أعمال المتفوقين تلخيصا لأعمال الآخرين بل أعمالا تتصف بالجدة، والأصالة تنعكس فيها شخصيته وقدراته وامكاناته العالية .

(٤) **مناخ(بيئة) التعليم** : يعتبر مناخ التعليم عنصرا أساسيا لدافعية الطالب المتفوق، واستثارة ميوله ، لذلك يجب أن يتوفر مناخ يكفل مستوى عاليا من الفعالية والاستفادة من المنهج بشكل كبير .

ويتمثل مناخ (بيئة) التعلم فى الأمور التالية :

(أ) تمركز التعلم حول التلميذ وليس المدرس؛ ذلك أن عملية التعلم موجهة إلى التلميذ وله، لذلك يجب أن تركز هذه العملية على ما لدى التلميذ من اهتمامات وميول . وأن يكون التلميذ أكثر إيجابية فى سير العملية التعليمية .

(ب) الاستقلالية التى تتمثل فى مدى مشاركة التلميذ فى القرارات الأكاديمية والاجتماعية داخل الفصل .

(ج) المناخ المفتوح، إذ يجب أن يتميز المناخ النفسى والمادى بالمرونة بحيث يسمح للمستجدات المادية والفكرية بالإندماج مع تلك الموجودة أصلا، ويضفى هذا الأمر درجه من الدينامية لبيئة التعلم ويخلصها من الجمود .

والخلاصة أن نموذج " ميكر " يتضمن أربعة أبعاد لتعديل المنهاج المطلوب للطلبة الموهوبين والمتفوقين هى : المحتوى، والعمليات، والنواتج، والبيئة (مناخ التعليم) . ولتنفيذ الإثراء ـ من خلال هذا النموذج ـ فإن المعلم يمكن أن يعدّل أى واحد من الأبعاد الأربعة . فتعديل المحتوى يؤكد على التعقيد، التجريد، والتنظيم المختلف للأفكار والمفاهيم والحقائق . وتعديل العمليات يؤكد على الطريقة التى تعرض فيها المواد، والتأكيد على المستويات

العليا فى التفكير . أما تعديل النواتج فتهدف إلى تعديل ما هو متوقع من الطلبة الموهوبين والمتفوقين . والنواتج يمكن أن تختلف بناءً على العمليات التى تُستخدم للوصول إلى النواتج، وأما تعديل البيئة (مناخ التعليم) ، فيركز على الظروف التى يحدث فيها التعلم كدور المعلم فى الأنشطة، ونموذج تعلم الطالب (القريوتى وآخرون ، ١٩٩٥ : ٤٣٨ ـ ٤٣٩) .

الخامس: نموذج رونزلى (أو نموذج الإثراء الثلاثى):

The Enrichment triad Model

على العكس من نموذج " ميكر " السابق الذى يؤكد على التغيير الجذرى فى عناصر المنهج ، يعتمد هذا النموذج على إستخدام المناهج العاديةفى رعاية المتفوقين بشرط أن تتوفر لها شروط خاصة .

تنتظم عملية التعلم وفق هذا النموذج فى ثلاث مراحل أساسية، معتمداً على افتراضين أساسيين هما : اهتمامات التلميذ ، ومتى وأين يقدم الإثراء ٠٠ والمراحل الثلاث هى :

(١) مرحلة الأنشطة الاستكشافية العامة :

فى هذه المرحلة يتعرض جميع التلاميذ لمجموعة من الأنشطة الإستكشافية العامة General Exploratory Activitiesغير المقيدة ٠ وهى تلك الأنشطة والخبرات التى تقدم للطلاب فى المجالات المختلفة بهدف إستثارة اهتماماتهم ورغباتهم وتتيح لهم الفرصة لاختيار ما يتناسب معها ويحاولون من خلالها استكشاف ميولهم واختيار موضوعات الدراسة تبعاً لتلك الميول . وبعكس المعنى الظاهرى لمفهوم الانشطة المختلفة، إلا أن كل تلميذ يعى ويعرف تماماً المطلوب منه ، حيث يتوقع أن تكون هناك نتائج ومردودات معينة لعمل التلميذ فى هذه المرحلة . بل أكثر من ذلك يُستبعد التلاميذ الذين يكتفون بعملية الاستكشاف دون التعمق فى العمل بشكل أكثر، ويستبعد كذلك التلميذ الذى لا يبدى ميولا واهتمامات واضحة ولذلك يمكن القول أن أهم ما يميز هذه المرحلة هى بلورة ميول التلاميذ، لما سيتولد عنها بعد ذلك من أثر دافعى على أداء التلميذ .

كما يتاح للمعلم فى هذه المرحلة الفرصة كى يلاحظ الطلاب أثناء تعرضهم لهذه الأنشطة، بحيث يساعدهم فى إختيار تلك التى سيقوم بتدريبهم عليها، وتتناسب مع مواهبهم ورغباتهم . وهنا يرى الشخص (١٩٩٠ : ١١٥ ـ ١١٦) أنه يجب مراعاة عدة أمور منها :

١ـ أن يدرك الطلاب منذ البداية أن الأنشطة المقدمة لهم هنا تهدف أساسا إلى مساعدتهم على اختبار ما يناسبهم منها، وبالتالى يتعين عليهم الإهتمام بها وتمحيصها وتحليلها جيداً كى تكون عملية الإختيار سليمة ودقيقة قدر الإمكان .

٢ـ قد يختلف الوقت اللازم لذلك من طالب إلى آخر، فقد يعرف بعض الطلاب مجالات إهتمامهم فى وقت مبكر، بينما قد يحتاج البعض الآخر وقتا طويلاً لتقرير ذلك .

٣ـ يجب تشجيع الطلاب على إستكشاف مجالات أخرى غير تلك التى يهتمون بها أساساً، فقد تظهر لدى بعضهم إهتمامات فى بعض هذه المجالات وبالتالى تتعدد إهتماماتهم ولا تنحصر فى مجالات معينة محددة.

٤ـ قد تنحصر إهتمامات بعض الطلاب فى مجالات ضيقة أو محدودة جداً، وبالتالى يحتاجون إلى برامج تربوية قصيرة (مدة أسبوع أو أسبوعين مثلا).

٥ـ الطلاب الذين يصعب عليهم تحديد مجالات معينة يريدون التعمق فيها يجب إعادة تقويمهم أو تركهم فى البرنامج العادى نظراً لافتقارهم إلى الدافع للإنجاز وهنا يلعب المعلم دورا هاماً وخطيرا فى تحديد إمكانية إستمرار الطالب فى البرنامج الخاص بمجال معين، حيث أن مجرد رغبة الطالب فى معرفة مجالٍ ما لا تعنى أن لديه موهبة حقيقية فيه . ولذلك يجب أن يتخذ بعض الإجراءات للتأكد من ذلك، بدلاً من القفز إلى السماح للطالب بالعمل فى بعض المشروعات المتعلقة بهذا المجال .

وجدير بالذكر أن أنشطة هذا المستوى يجب أن تقدم بأسلوب يستثير اهتمامات الطلاب، وليس مجرد تقديم معلومات أو حقائق نظرية جافة . ففى مجال التاريخ على سبيل المثال يمكن توفير أنشطة معينة أو قراءات لتزويد الطلاب بإجابات مناسبة عن التساؤلات التالية : لماذا ندرس التاريخ ؟ وما فائدة دراسة التاريخ ؟ ومانوع الأسئلة التى يثيرها المؤرخ ؟ وعمن ؟ وأن يبحث المؤرخ عن الأدلة ؟ وما أنواع المؤرخين ؟ وما أسلوب تصنيف التاريخ ؟ وكيف يتحرك المؤرخ من البيانات الخام إلى إستنتاجات وتعميمات معينة ؟ وما قيمة الأدلة التى يصل إليها المؤرخ ؟ .. فضلاً عن تزويدهم بأمثلة لبعض الإكتشافات الهامة التى توصل إليها المؤرخون .

(٢) **مرحلة النشاط التدريبي للجماعة** :

ويتضمن أنشطة تدريب الفرد أو الجماعة

Individual or Group Training Activities

وتشمل المواد والأنشطة طرق التدريس التى تركز أساساً على تنمية عمليات التفكير والمشاعر لدى الطلاب . أى أن هذا المستوى يتضمن تعريض الطلاب للخبرات والأنشطة وبرامج التدريب التى تساعدهم على الوصول إلى إستنتاجات وتعميمات بدلاً من مجرد التركيز على محتوى عملية التعلم . كما تساعدهم على نقل أثر التعلم إلى المواقف الجديدة . وهنا يتم التركيز علىتنمية المهارات والقدرات التى تساعد الطلاب على مواجهة المشكلات والمواقف الجديدة مثل : التفكير الناقد، وأساليب حل المشكلات، والتفكير المتأنى، والتدريب على التحقق، والتفكير التباعدى (المنطلق)، والتدريب على الحساسية واكتشاف المشكلات، وتنمية الوعى أو الإدراك، والتفكير الإبتكارى أو الإنتاجى وغيرها من العمليات العقلية التى يمكن تنميتها لدى الطلاب فى مختلف المجالات .

وجدير بالذكر، أن اختيار أنشطة هذا المستوى من الإثراء تعتبر خطوة على قدر كبير من الأهمية لعدة أسباب منها : ـ

١ـ أن تعدد الأنشطة أمام الطلاب، ومساعدتهم على إختيار المناسب منهما يتيح لهم فرصة تنمية عمليات التفكير والمشاعر لديهم إلى أعلى مستوى ممكن . أى أن إختيار الأنشطة المناسبة يساعد على إستثارة قدرات الطلاب ورغباتهم كما يعمل على ظهورها وتنميتها .

٢ـ أن إختيار الأنشطة التعليمية المناسبةيساعد على رفع المستوى التعليمى للطلاب وتقدمهم فى مجالات اهتماماتهم .

٣ـ يزود هذا المستوى من الإثراء الطلاب بالمهارات والقدرات اللازمة لحل المشكلات التى تواجههم فى مختلف المجالات، وهى عملية هامة جداً لحياتنا المعاصرة .

خلاصة القول أن هذا المستوى من الإثراء يتيح للطلاب الموهوبين فرص المرور بالخبرات المختلفة التى تساعدهم على تنمية قدراتهم و إشباع رغباتهم وقدح مواهبهم إلى أقصى درجة تمكنهم منها طاقاتهم .

(٣) مرحلة تناول المشكلات الحقيقية :

في المرحلة الثالثة يتعامل التلاميذ كأفراد أو جماعات ، مع المشكلات الحقيقية باستخدام المهارات التى اكتسبوها فى المرحلة السابقة . فيبدأالطلاب بتحديد المشكلة، وجمع الحقائق حولها، وعرض ما يتوصلون إليه من نتائج وتنتهى العملية بكتابة تقرير حول ذلك •

وهنا يمكن القول أن هذا المستوى الثالث من الإثراء يتضمن اكتشاف الفرد أو الجماعة لمشكلات حقيقية أو واقعية Individual and small group investigations of real problems وتشمل الأنشطة التى توضح الإنتاج الفعلى للطلاب الموهوبين، حيث أصبحوا باحثين أو مكتشفين بالفعل لمشكلات أو موضوعات حقيقية أو واقعية باستخدام طرق البحث المناسبة.

والمكتشف أو الباحث فردٌ يحاول تقديم معلومات أو أفكار أو نواتج جديدة فى مجال معين . وتضم هذه العملية ثلاثة جوانب أساسية (الشخص، ١٩٩٠: ١١٨) :

١ـ أجزاء مختلفة من المعلومات غير المنتظمة يطلق عليها البيانات الخام .
٢ـ النتائج التى توصل إليها الآخرون (منظرون، أو باحثون، أو مكتشفون أو نقاد) والتى تتخذ صورة الحقائق أو المبادئ أو القيم أو التعميمات وتكون الخلفية النظرية لمجال معين .
٣ـ طرق البحث، وتضم الأساليب المختلفة التى يستخدمها الباحث فى إضافة المعلومات الجديدة إلى المجال أو فى محاولة فهمه .

وجدير بالذكر أن الطالب الصغير ربما لا يكون قد تمكن بعد من النظريات والاستنتاجات أو المعلومات النظرية المتوفرة فى المجال أو طرق البحث المستخدمة فيه .. وبرغم ذلك فيجب عدم احباطه كباحث أو محب للاستطلاع والاكتشاف، بل يجب تشجيعه، وتدعيم مفهومه عن ذاته كفرد يمكن أن يصبح باحثاً أو مكتشفاً فى المستقبل .

ويختلف المستوى الثالث عن المستوى السابق فى عدة جوانب منها :

١ـ أن الطالب يمارس دوراً فعالاً فى صياغة المشكلة وإختيار الطريقة التى سوف يستخدمها فى حلها .
٢ـ لا توجد طريقة أو حل (روتينى) أو عادى أو جاهز لهذه المشكلة، ولكن قد توجد بعض المحكات التى يمكن تقويم الحل فى ضوئها .
٣ـ يمثل مجال الدراسة اهتماماً حقيقياً للطالب (أو الجماعة الصغيرة)، وليس مجرد نشاط أو موضوع يختاره المعلم أو يقرره .

٤ـ يمارس الطالب العمل هنا من منطلق الباحث وبالتالى يحاول اتخاذ مختلف الخطوات اللازمة للوصول إلى نتائج موثوق بها ، ويحاول تقديمها للآخرين بأسلوب علمى دقيق أو مناسب . وعلى ذلك فلا ينبغى أن ينشغل الطلاب هنا بمجرد كتابة تقارير عن أعمال الآخرين أو تعتبر تلخيصاً لبحوثهم ، أو تجميعاً لنتائجها، وبدلاً من ذلك يجب تدريبهم على إكتشاف مشكلات أو موضوعات بحثية تشبه إلى حد كبير تلك التى يختارها الباحثون الكبار . وبالتالى فهذا المستوى يعكس قدرة الطالب الحقيقية أو الفعلية على التقدم فى مجالٍ ما .

وهكذا يمكن القول أن نموذج الإثراء الثلاثى يتصف بدرجة من المرونة، إذ يتيح الفرصة لجميع الطلاب للتعلم من جهة ، كما يتيح المجال للمتفوقين فرصة البروز من خلال تقديم أعمال تختلف نوعيا عن أعمال أقرانهم من جهة أخرى . بذلك يتحاشى هذا النموذج جملة الانتقادات الموجهة إلى البرامج الخاصة بالمتفوقين من حيث أنها تهم أساساً النخبة فقط .

كما يمكن القول أيضاً أن نموذج رونزلى فى الإثراء يتضمن ثلاثة أنواع أو مستويات هى :

أ ـ نشاطات عامة فـى الإكتشاف : وهـى النشاطات أو الأنشطة التى تمكن الأطفال من مسح موضوعات متباينة، وإعطاء دراسات أخرى عنها، أو تقديم موضوعات ومحتويات للبحث فى مجالات اهتماماتهم .

ب ـ تدريبات فى نشاطات جماعية : وتتضمن أن الطلبة يمارسون مهارات ومعارف واتجاهات ضرورية للمستقبل، وأن يدرسوها بتعمق، أى أن يتعلموا كيف يتعلموا ضمن الموضوع محط الاهتمام .

جـ ـ فحص مشكلات حقيقية بشكل فردى أو على شكل مجموعات صغيرة : يفترض فى الطلبة أن يكونوا فاحصين حقيقيين لمشكلات واقعية لا تعطى من قبل المعلم ولها معانى لدى الطلاب، ولكن على المعلم أن يفسرها لهم (القريوتى وآخرون، ١٩٩٥: ٤٣٨) .

* فكرة زرع المواهب وتشكيلها :

ظهرت فكرة زرع المواهب وتشكيلها بين جميع أبناء المجتمع نتيجة للدراسات التى أجريت للتعرف على أثر البيئة على النمو العقلى وعلى الذكاء. فقد أفادت تلك الدراسات أن نسبة الذكاء غير ثابتة، وأن البيئة يمكن أن تؤثر على هذه النسبة إيجاباً وسلباً نتيجة للخبرات المبكرة، فالبيئة الغنية بالخبرات

المتنوعة ترفع مستوى الذكاء ، وتؤثر في القدرة على التحصيل والتعلم، وتنمي الإدراك والحواس . والبيئة المحرومة قد تؤدى إلى عكس ذلك تماماً. وتدل نتائج تلك الدراسات وغيرها على أنه في المراحل التي يسرع فيها النمو بصفة عامة ونمو الدماغ بصفةٍ خاصة بدرجة سريعة فإنه لا ينبغي أن يتوقع أن الذكاء يظل ثابتاً (الفقى، ١٩٧٦) .

وقد ظهر في الآونة الأخيرة ، وبعد أن تعرض مفهوم الذكاء واختبارات الذكاء إلى نقدٍ كبير ، ظهر مفهوم الكفاءة Competenc وهو أعم وأشمل مما يدل عليه مفهوم الذكاء ، والكفاءة تعني ليس فقط التوافق مع البيئة ولكنها تعني أيضا القدرة على تغييرها وضبطها والسيطرة عليها على نحو أفضل . وتعتبر تنمية الكفاءة خطوة تمهيدية تؤدى إلى زرع المواهب، وينبغي أن تكون تنمية الكفاءة وتنمية الموهبة أو زرعها ليس من أجل المستقبل فقط على حساب حاضر الطفل وحقه في الاستمتاع بطفولته ، وليس من أجل المجتمع فقط ولكن أيضا لصالح الموهوب وسعادته . والكفاءة لا تعتمد فقط على جانب واحد من جوانب النمو ، وإنما تعتمد على تكامل الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية والشخصية ولذلك فإنه من أجل تنميتها ومن ثم من أجل زرع المواهب لا ينبغي الإهتمام بمظهر واحد من مظاهر النمو، ولا يكفي الإعتماد أو الأخذ بنظرية معينة من النظريات المعرفية أو السلوكية أو الدافعية أو غيرها في إختيار الخبرات الملائمة أو أساليب تدريسها، وإنما ينبغي الاستفادة من جميع النظريات المعروفة وغيرها لأن النمو الإنساني يبلغ حداً من التعقيد والتشابك يصعب معه على أية نظرية منفردة أن تنهض بكل متطلباته وحاجاته (حامد الفقى، ١٩٨٣ : ٣٦) .

وتشمل تنمية الكفاءة تنمية القدرة على ضبط البيئة وعلى التفاعل معها بايجابية وتنمية النشاط الذاتي والتعاوني والتكامل ، وتحقيق قدر من استقلال الذات، والتفاعل ليس فقط مع الأشياء ولكن أيضا مع الأشخاص يؤثر فيهم ويتأثر بهم، وتنمو لديه نتيجة لذلك المهارات الإجتماعية المختلفة، وتعتبر الثقة بالنفس من أهم مظاهر الشعور بالكفاءة حيث تتضمن القدرة على فعل الأشياء مع ضمان قدر من النجاح فيها . والمواهب الناتجة عن الكفاءة بمظاهرها المختلفة ليست عقلية فقط ولكنها متنوعة اجتماعياً وتحصيليا وابتكاريا وغير ذلك .

وإذا كانت الموهبة تعتمد على تكامل النمو، وإذا كان النمو المتكامل حقاً طبيعيا لكل طفل، فإن زرع المواهب يمكن أن يتحقق فى جميع الأطفال من خلال الخبرات التربوية الغنية فى البيت وفىالمدرسة ومن خلال الرعاية الشاملة ، ومن خلال التفاعل الإيجابى مع الأبوين والمعلمين ومع البيئة، ومن خلال اللعب بجميع أشكاله وألوانه المختلفة وإثراء عالم الطفل بالأشخاص وبالأشياء وبالأحداث .

وأخيراً يمكن تلخيص المتطلبات الضرورية لزرع المواهب والكشف عنها وتنميتها فيما يلى :

(١) الإهتمام بالطفولة منذ بدء الحمل وخلال الطفولة المبكرة وتوفير الرعاية بجميع أبعادها للأطفال .

(٢) إقامة مراكز للإرشاد النفسى تنهض بالأعباء التالية :

أ ـ إعداد المحكات والمعايير والأدوات الملائمة للكشف عن المواهب والموهوبين فى البيئة المحلية (الأسرية والمجتمعية) .

ب ـ توزيع الموهوبين داخل المدارس العادية طبقا لأحدث الأساليب العلمية .

جـ ـ التصدى للمشكلات الإنفعالية والإجتماعيةوالتحصيلية التى تؤدى إلى تنمية عادات سلوكية ودراسية خاطئة .

د ـ دعم البحوث والدراسات فى مجالات زرع الموهبة وتنمية المواهب وما إلى ذلك من موضوعات تتعلق بالموهوبين .

تجربة مصر فى تربية المتفوقين :

تعتبر مصر من أوائل الدول العربية التى وجهت عنايتها التربوية إلى أبنائها المتفوقين عقليا ، بل لا نبالغ إذا قلنا أن مصر هى الدولة الرائدة فى هذه المنطقة فى رعاية المتفوقين ؛ فقد أنشأت مصر مجموعة من الفصول ألحقت بمدرسة المعادى الثانوية فى عام ١٩٥٤ ، وكان يقبل بها الناجحون فى الشهادة الإعدادية والذين وصل ترتيبهم بين زملائهم فى العشر الأوائل فى المحافظات المختلفة ، حيث كان يعقد هذا الامتحان العام على مستوى كل محافظة .

ثم انتقلت هذه الفصول إلى عين شمس ـ وهى ضاحية من ضواحى القاهرة ـ حيث احتلت مبنىً خاصا وأطلق على المدرسة " مدرسة عين

شمس للمتفوقين " ، وكان ذلك فى عام ١٩٦٠ ، وهذه المدرسة لا نظير لها فى العالم العربى .

وهدفت هذه المدرسة إلى إعداد جيل من المتفوقين يتولى قيادة المجتمع وذلك عن طريق معاونة هؤلاء المتفوقين على مواصلة التقدم فى الدراسة والبحث العلمي والإبتكار، ومعاونتهم فى الكشف عن ميولهم واستعداداتهم العقلية وصقلها وتوجيهها وجهة بناءة فى إطار من تنشيط وتأكيد العلاقة بين الشباب والفكر والعمل العام تأكيدا لربط الشباب ببيئته ومجتمعه المحلى والعربى والأفريقى والعالمي . وقد حدث تعديل فى شروط القبول بهذه المدرسة فى عام ١٩٩٠ بحيث اتسع ليشمل كل من حصل على ٨٥٪ فأكثر من مجموع الدرجات التى يحصل عليها التلميذ فى امتحان الشهادة الإعدادية العامة فى المحافظات المختلفة .

ويقيم التلاميذ فى المدرسة حيث تقدم للتلاميذ رعاية متكاملة فى الجانب الصحى والتربوى والنفسى والاجتماعى .

وعلى الرغم من أن التلميذ فى هذه المدرسة يقوم بدراسة المناهج العادية التى تقدم إلى التلاميذ فى المدارس الأخرى إلا أنه يزيد عليها بعض البرامج الإضافية المرتبطة بما لدى التلميذ من استعدادات أو مواهب أو ميول، فالرعاية هنا فردية وهذا نوع من الإثراء من حيث المناهج .

ويقوم بتقديم هذه المناهج معلمون اختيروا اختياراً مناسباً وأعدوا إعداداً سليماً وزودوا بأساليب وطرق تدريس تتناسب مع إمكانات وطبيعة هؤلاء التلاميذ، كما تقدم لهم رعاية نفسية واجتماعية يقوم بها اخصائيون نفسيون واخصائيون اجتماعيون أعدوا إعداداً مناسباً .

وقد تبنت مصر نظاما آخر فى رعاية المتفوقين يعمل جنبا إلى جنبا مع نظام المدرسة الخاصة (أى مدرسة المتفوقين) ويعتمد هذا النظام على إنشاء فصول خاصة بالمتفوقين فى المدارس الثانوية العامة فى مصر عرفت باسم فصول المتفوقين ، وقد بدأ هذا النظام فى عام ١٩٦٠ لإنشاء فصول للمتفوقين فى بعض مدارس القاهرة ، ثم انتشر هذا النظام فى عام ١٩٦٥ فى محافظات الغربية وسوهاج والدقهلية ، ثم عممت هذه الفصول فى جميع مدارس مصر فى عام ١٩٨٨ ، وأصبح هناك عدد من فصول المتفوقين بالمدارس الثانوية العامة، يلتحق بها من تلاميذ المديرية التعليمية من حصل على مجموع درجات فى امتحان الشهادة الإعدادية العامة بنسبة ٩٠٪ ثم عدل

شرط القبول مكتفيا بنسبة ٨٥٪ فأكثر . وتقدم فى هذه الفصول المناهج التى تُقدم فى المدارس العامة بالإضافة إلى برامج خاصة تتناسب مع القدرات الخاصة وميول كل تلميذ بصورة فردية ، ويمارس التدريس وفقاً للأساليب والطرق الحديثة ، ويُختار لهذه الفصول أفضل المعلمين، ولا تتجاوز كثافة الفصول سواء فى النظام أو فى نظام المدرسة الخاصة من ٢٥ إلى ٣٠ تلميذاً .

ويرى " عبد السلام عبد الغفار " (١٩٩٦) أنه سواء تحدثنا عن نظام المدرسة الخاصة أو نظام الفصول الخاصة ، فإن هناك ملامح عامة تجمع بينهما ، وقد يحسن إبرازها .

أولاً : يعتمد النظام التعليمى فى مصر على مستوى التحصيل الدراسى(المدرسى)، الذى يصل إليه التلميذ كمحك لتحديد المتفوقين والمبدعين من أبناء مصر .

وقد يضاف من خلال الممارسات استخداماً لبعض الإختبارات لقياس الذكاء أو بعض القدرات الخاصة أو عدد من القدرات الابتكارية ، ولكن يبقى الإعتماد على مستوى التحصيل المدرسى كمحك هو الأساس فى عملية الاختيار .

وتشير كثير من الدراسات (أنظر على سبيل المثال : عبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٧) إلى أن مستوى التحصيل المدرسى يعتبر من أفضل المحكات للتعرف على المتفوقين والمبدعين من تلاميذ المدارس، كما تشير معظم التقاريرعن برامج رعاية المتفوقين إلى أن تحديد التفوق العقلى فى ضوء عدد من المحكات أفضل من الإعتماد على محك واحد، وأن معظم هذه البرامج تستفيد من العلاقة الارتباطية بين مستوى التحصيل المدرسى وكل من الذكاء والقدرة على التفكير الابتكارى .

ثانياً : وقد تبنت مصرفى نظامها التعليمى كل من نظام المدرسة الخاصة ونظام الفصول الخاصة فى رعاية المتفوقين، ولكل من هذين النظامين نقاط ضعفه وجوانب تفوقه ، وإن كان نظام الفصول الخاصة أفضل من نظام المدرسة الخاصة فى مجال رعاية المتفوقين لما توفره الفصول الخاصة من عمليات التفاعل الاجتماعى فى ظروف لا

تختلف عن ظروف الحياة العادية بعكس نظام المدرسة الخاصة، وغير ذلك من إختلافات .

ثالثاً : كما يتضح الاستفادة من نظام إثراء المناهج فى رعاية المتفوقين سواء فى نظام المدرسة الخاصة أو الفصول الخاصة، وعلى الرغم مما يبدو من أن أسلوب الاثراء قد يكون أسهل عند التطبيق عن الأساليب الأخرى مثل أسلوب الإسراع أو القبول المبكر إلا أن الإثراء لا يعنى مجرد إضافة مناهج أخرى أو عمليات تربوية أخرى، بقدر ما يحتاج إلى نظرة جديدة لطبيعة المناهج وطبيعة التفوق وهذه جوانب تحتاج إلى إهتمام خاص .

الفئة الثانية :

المعاقون بصرياً .

(أ) المعاقون بصرياً : العميان " المكفوفون " .

(١) تعليم المكفوفين فى مصر (نبذة تاريخية) .

(٢) مدارس تعليم المكفوفين (النظام الداخلى) .

المميزات والعيوب .

(٣) مدارس تعليم المكفوفين (النظام الخارجى) .

المميزات والعيوب .

(٤) الحاجات التربوية للمعاقين بصرياً .

(٥) المؤسسات التربوية للمكفوفين فى مصر .

(٦) مواصفات مدارس المعاقين بصرياً .

(٧) مستقبل وتربية المعاقين بصرياً .

(ب) المعاقون بصرياً : ضعاف البصر .

١- مدخل .

٢- أسس تعليم ضعاف البصر .

٣- الشروط الواجب توافرها فى فصول ضعاف البصر .

٤- المؤسسات التربوية لضعاف البصر فى مصر .

الفئة الثانية :

(أ) **المعاقون بصرياً : المكفوفون :**

(١) **تعليم المكفوفين في مصر : (نبذة تاريخية)**

في عام ١٨٧٠ أنشئت أول مدرسة للمكفوفين في مصر . وكانت عبارة عن مؤسسة لإيواء ورعاية الأطفال المكفوفين وليست مدرسة خاصة بالمكفوفين من وجهة النظر التربوية، أو بمفهوم التربية الخاصة . وفي عام ١٩٥٧ وافقت وزارة التربية والتعليم لأول مرة على السماح بدخول الأطفال المكفوفين إمتحان مسابقة القبول بالإعدادى . وفي العام الدراسي ١٩٥٨/٥٧ شيدت أو مدرسة إعدادية للمكفوفين، وفي عام ١٩٦٢/٦١ أدى التلاميذ المكفوفين إمتحان الشهادة الإعدادية لأول مرة . ولذا كان من الضرورى فتح فصول ثانوية لهؤلاء التلاميذ حتى يستطيعوا مواصلة تعليمهم . وفي عام ١٩٦٤ دخل أول تلاميذ مكفوفين في مصر إمتحان الشهادة الثانوية العامة للمكفوفين . ومن ثم تمكنوا من مواصلة دراستهم بالكليات والمعاهد العليا .

وتوجد حالياً في مصر عشرون مدرسة للمكفوفين منها ثلاثة عشر مدرسة مستقلة وسبعة مدارس مشتركة مع مدارس الصم • وهناك كذلك ثلاث أقسام للاعدادى وقسمان للثانوى ومدرسة مهنية للمكفوفين ويلتحق بمدارس المكفوفين الأطفال في سن ٦ أو ٧ أو ٨ سنوات وذلك بعد أن تجرى عليهم الفحوص الطبية اللازمة • أما المكفوفين من الأطفال المصابين بأنواع عجز أو إعاقة أخرى سواء جسمية أو عقلية أو حسية فلا يسمح لهم بالالتحاق بمدرسة المكفوفين • ومدة الدراسة في مدرسة المكفوفين الإبتدائية ست سنوات، والإعدادية ثلاث سنوات، والثانوية ثلاث سنوات، أى نفس المدة التى يقضيها الطفل في المدرسة العامة . وبعض هذه المدارس داخلية والبعض الآخر يتبع النظام الخارجي .

وهناك مؤسسات وجمعيات وجهود شخصية تأخذ على عاتقها رعاية ومساعدة بعض مدارس المكفوفين في مصر، وعلى سبيل المثال المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين بالزيتون ومؤسسات أخرى في القاهرة والاسكندرية، كما ذكرنا من قبل .

(٢) مدارس تعليم المكفوفين (النظام الداخلى)

المميزات ... والعيوب :

أولاً : المميزات :

١- تعتبر المدرسة الداخلية للمكفوفين المكان المناسب لتقديم الخدمات التربوية والنفسية للأطفال المعاقين بصرياً، حيث تتبع فيها طرقاً تربوية خاصة وتتوافر بها الامكانيات الخاصة اللازمة للطفل المكفوف .

٢- توفر المدرسة الداخلية الإقامة للأطفال الذين يأتون من قرى ومدن بعيدة عن معاهد النور وبذلك تجنبهم مشكلة المواصلات اليومية .

٣- إن جو المدرسة الداخلية وما يتوافر فيه من توجيه سليم وخدمات تربوية ونفسية للطفل المكفوف يعفى الطفل وأسرته من تحمل متاعب كثيرة، خاصة أن الكثير من الأسر لا يكون على درجة من الوعى بتربية وتوجيه الطفل الكفيف .

٤- فى إطار المدرسة الداخلية تتاح للطفل الكفيف الفرص المناسبة للتعامل مع رفاقه المكفوفين مما يحرره من الشعور بالخجل أو النقص والدونية ويجعله يتقبل عاهته وعجزه ويرضى عن نفسه .

ثانياً : العيوب :

١- تعزل التلميذ المعاق بصرياً عن أسرته ومجتمعه وأقرانه العاديين .

٢- تؤدى إلى إنعكاسات نفسية سالبة على المعاقين وعلى توافقهم الشخصى والاجتماعى .

٣- إرتفاع تكاليفها بالنسبة للمدرسة الخارجية .

٤- النتائج المتحصل عليها من قبل المعاقين المعزولين فى مدرسة داخلية ليست أفضل من التى يتحصل عليها المعاقون المندمجون فى مدارس عادية أو فى مجتمع العاديين الذى تتيحه المدرسة الخارجية .

(٣) مدارس تعليم المكفوفين (النظام الخارجى)

المميزات ... والعيوب

أولاً : المميزات :

من مميزات المدارس الخارجية للمكفوفين أنها :

١ـ تقبل التلميذ الكفيف فى فصول ملحقة بالمدرسة العادية، مما يسمح له بالاندماج فى الحياة العامة مع العاديين باستمرار ومع زملائه العاديين بصفة خاصة .

٢ـ لا تحرم التلميذ الكفيف من التمتع باستمرار العلاقات الاجتماعية وممارستها فى المنزل والمجتمع .

٣ـ تجمع بين مميزات المدرسة الداخلية من حيث اختلاط التلميذ الكفيف بزملائه المكفوفين وكذلك بزملائه الأسوياء ومحاولة مجاراتهم فى تحصيل الخبرات والإسهام فى الأنشطة، وهذا يعتبر غاية كل عمل تربوى وتأهيلى .

٤ـ تجنب الطفل الكفيف العزلة الاجتماعية التى يشعر بها الأطفال الملتحقين بالمدارس الداخلية . وهذا يجنب التلميذ المُعاق النظرة التشاؤمية لقدراته والاحكام القبلية التى يفرضها مجتمع العاديين من حوله، واتجاهات التمييز والرفض والحواجز النفسية ضد المعاقين وخاصة عند تشغيلهم .

<u>ثانياً : العيوب :</u>

أما عيوب المدارس الخارجية للمكفوفين فأهمها :

١ـ لا تتوافر فيها ـ أو فى الفصول الخارجية الملحقة بالمدارس العادية ـ الامكانيات المطلوبة لهذه الفئة من غير العاديين كما هو الحال فى المعاهد الخاصة بهم، والتى تتبع نظام الدراسة الداخلية أو الإقامة الكاملة والبرنامج الشامل .

٢ـ أن تنظيم المدارس العادية بوسائلها وأنشطتها ومكتباتها ومعاملها وغير ذلك لا يتناسب مع حالة وامكانيات الطفل الكفيف الذى يحتاج إلى مدرسة من نوع خاص وتنظيم خاص يوفر له حرية الحركة والنشاط .

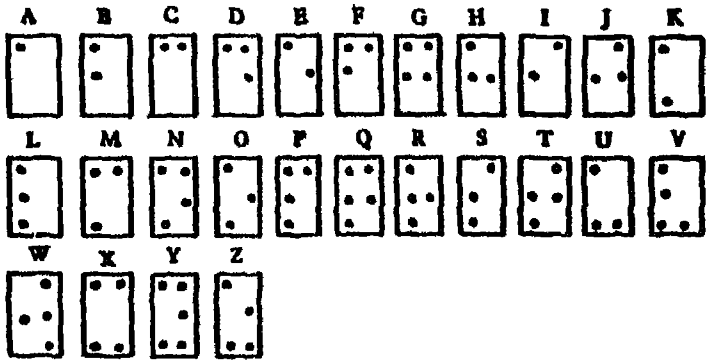
٣ـ أنها تضع عبئاً كبيراً على أولياء الأمور فى توفير المواصلات اللازمة يومياً للطفل الكفيف ذهاباً وعودة ، فضلاً عن ضرورة تفرغ مرافق خاص باستمرار .

(٤) الحاجات التربوية للمعاقين بصرياً :

تتلخص أبرز الحاجات التربوية الخاصة للمعاقين بصريا فيما يلى :

١ ــ الحاجة إلى تعلم القراءة والكتابة بطريقة تختلف عن تعلم المبصرين :

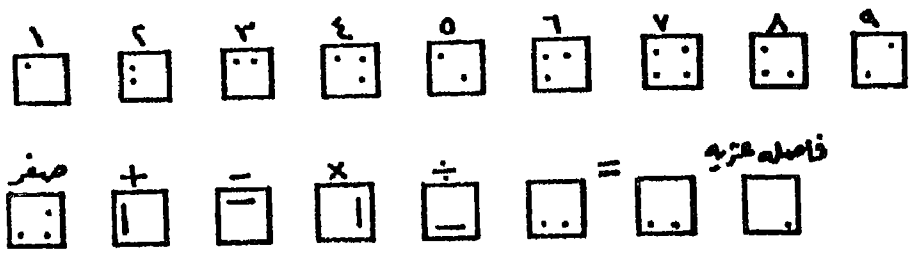
فبحكم عدم قدرة هذه الفئة على رؤية الحروف لا يستطيع المكفوفون تعلم القراءة والكتابة بالطريقة العادية وهذا يستدعى تعليمهم تلك المهارات بطريقة برايل (Braille) . وطريقة برايل عبارة عن نظام، كتابة الحروف عن طريق النقط البارزة وسميت هذه الطريقة باسم مبتكرها الفرنسى لويس برايل. تتم الكتابة بطريقة برايل عن طريق خلية من ستة نقاط .. تشير إلى حرف ما حسب النقط البارزة من تلك الخلية . فعلى سبيل المثال يشير الشكل إلى رموز الأبجدية العربية بطريقة برايل .



رموز الأبجدية الإنجليزية بطريقة برايل

A = أ	B = ب	T = ت	J = ج
X = خ	D = د	R = ر	Z = ز
S = س	F = ف	Q = ق	K = ك
L = ل	M = م	N = ن	H = هـ
W = و	V = لا	I = ي	

رموز الأبجدية العربية بطريقة برايل



لوحة الأرقـــام

يقوم الطالب بقراءة (برايل) عن طريق اللمس ، كما يمكن أن يستخدم آلة طابعة خاصة لكتابة برايل، أو يستخدم مسطرة خاصة، ومخرز. ومن الجدير بالذكر أن هنالك ورقاً خاصاً لكتابة برايل .

يجب البدء بتعليم الكفيف برايل ، مع بداية دخوله المدرسة، وملاحظة أن الطالب يحتاج إلى سنوات عدة لإتقانها . وحتى عندما يتقن الطالب القراءة والكتابة بطريق برايل، فإن سرعته فى أداء ذلك تبقى أقل بكثير من سرعة المبصرين فى الكتابة والقراءة . ويقدر معظم الباحثين أن الطالب الذى يتقن " برايل " قراءة وكتابة لا تتجاوز سرعته فى أحسن الحالات نصف سرعة المبصرين • ويكفى أن نذكر أننا حينما نقرأ تقع أعيننا على الكلمة بشكل كلى وننتقل للتى تليها، لا بل فى كثير من الأحيان نقرأ أكثر من كلمة فى نفس اللحظة • بينما الكفيف يحتاج لأن يتلمس ما يقرؤه حرفاً حرفاً ومن ثم يجمعه فى كلمة واحدة .

ومن المشكلات الأخرى المرتبطة بطريقة برايل ، هو كبر المساحة اللازمة للكتابة من جهة وسمك الورق اللازم، مما ينجم عنه أن كتيباً صغيراً قد تتطلب كتابته ببرايل الى مجموعة من الأوراق قد يصل سمكه إلى (٢٠) سم . وقد يصل وزنها إلى واحد كجم مما يشكل عبئاً على التلميذ.

٢- **<u>الحاجة الى تدريب الحواس الأخرى</u>** :

وذلك حتى يعوض عن الحرمان البصرى، ومن الحواس الأخرى التى يجب تركيز التدريب عليها حاستا السمع واللمس إذ إن الكفيف يعتمد عليهما بشكل كبير إلى جانب الحواس الأخرى فى الاتصال بالعالم الخارجي والمحيط به . ويعتقد البعض خطأ أن هاتين الحاستين تتطوران تلقائيا لدى الكفيف وفى حقيقة الأمر فإن الكفيف بحاجة إلى تدريب منظم لتنميتها .

ففى المجال السمعى يتم تدريب الكفيف على تمييز الأصوات ومهارات الإصغاء وكذلك الحال بالنسبة لحاسة اللمس حيث يتم تدريبه على استكشاف الأشياء عن طريق اللمس وتنمية درجة التمييز اللمسى لديه خاصة وإن قراءة برايل تتطلب درجة عالية من التمييز اللمسى برؤوس أصابع اليد .

وتختلف طبيعة التدريب الحسى المقدم باختلاف العمر، ففى مراحل الطفولة المبكرة، قد تدرب الأطفال فى المجال السمعى على التمييز بين الأصوات القريبة والبعيدة ، وفى اتجاهات مختلفة بالنسبة للشخص، والأصوات المرتفعة والمنخفضة، والنغمات المختلفة للصوت . كما ندربه على تمييز أصوات الأشياء والموضوعات المختلفة فى بيئته . كالتعرف على أصوات الحيوانات المختلفة أو الأصوات الصادرة عن وقوع أشياء مختلفة .

أما فى مراحل الدراسة الإعدادية والثانوية، فنؤكد فى تدريبنا السمعى على مهارات الإصغاء واكتشاف الأصوات ومعرفتها من خلفيات صوتية (مثل معرفة ما يقوله شخصٌ ما فى وسط مجموعة من الأشخاص أو نقاش جماعى) . والتدرُب على التركيز السمعى والمتابعة السمعية .

٣ـ **التدريب على التنقل والتوجه** : Mobility and Orientation

إن قدرة الكفيف على الإنتقال فى البيئة، تعتبر من أهم العوامل التى تعزز استقلاليته، واعتماده على نفسه من جهة، وتكيفه مع مجتمعه واندماجه فى الأنشطة المختلفة من جهة أخرى . وحيث أن خبرة الكفيف البصرية بالبيئة الفيزيائية معدومة أو محدودة جداً، فإن تنقله من مكان لآخر يتطلب منه الاعتماد على حواسه الأخرى، والتدرب على استكشاف معالم البيئة الطبيعية حوله، وإذا لم يطور الكفيف مهاراته فى الانتقال فإنه يبقى عاجزاً عن الخروج بمفرده ويضطر للاعتماد على غيره فى هذا المجال ، حيث يكون دائماً بحاجة إلى من يقوده إلى الطريق الذى يريده . وفى بعض الأحيان يلجأ المكفوفون إلى الكلاب المدربة أو العصا لتساعدهم فى التنقل بدلاً من الاعتماد على أشخاص آخرين، ولكن مرة أخرى يقع الكفيف أسير الاعتمادية (القريوتى وآخرون، ١٩٩٥ : ٢١٣) .

لذلك ومنذ السن الباكر يجب البدء فى تدريب الطفل الكفيف على الانتقال فى البيت والحى، ومن ثم داخل المدرسة والمجتمع بشكل عام . وأثناء تدريب الطفل الصغير على الانتقال داخل البيت، لا ضير فى أن يكون حافى القدمين حتى يستطيع أيضاً الاعتماد على باطن القدم فى التعرف على معالم أرضية المنزل . كما يتضمن التدريب على الإنتقال فى البيئة معرفة الاتجاهات والإحساس بالمكان والعلاقة بين موضع الكفيف والأشياء الأخرى. واستخدام العلامات الدالة للطريق، وهى عبارة عن مؤشرات ذهنية يكونها

الكفيف لمعرفة طريقة مثال : تسير (٥ خطوات ومن ثم تدور إلى اليسار حيث تدخل إلى البيت وتصعد السلم ١٠ درجات ويكون مدخل الشقة على اليمين) كذلك يتضمن التدريب على التنقل استخدام العصا ، ومهارات عبور الطريق، واستخدام وسائل المواصلات ... الخ

أما بالنسبة للتلميذ الكفيف فإنه من المفيد أن نرسم له البناء المدرسى بشكل مجسم يسمح له بالتعرف عليه من خلال اللمس .

٤- الحاجة إلى التدريب على الأنشطة الحياتية المختلفة :

مثل مهارات اللبس، والاهتمام بالمظهر وإعداد الطعام وتناوله، والنظافة العامة وتناول الدواء واستخدام الهاتف ... الخ .

إن كثيرا من الأنشطة السابقة نتعلمها عن طريق التقليد البصرى ولكن الكفيف بحاجة إلى أن يدرب عليها بشكل مناسب . فعلى سبيل المثال : لو أنك أعطيت زجاجتى دواء واحدة تتناول منها ملعقة ثلاث مرات فى اليوم بينما الثانية يجب أن تتناول منها ملعقتان مرتين فى اليوم، فإنك دون معرفة اسم الدواء، بل بمجرد النظر إلى الزجاجة تعرف أى منهما التى يجب أن تتناول منها مرتين . أما الكفيف فيحاجة إلى استخدام استراتيجيات خاصة وأدوات قياس خاصة لتناول الدواء بالطريقة الموصوفة من قبل الطبيب .

٥- الحاجة إلى وسائل تعليمية وتنقل خاصة تتناسب وطبيعة الإعاقة البصرية :

من الطبيعى القول إن الوسائل التعليمية المستخدمة فى التعليم تعتمد إلى حد كبير على حاسة البصر . وفى غالب الأحيان تستخدم الوسائل التعليمية لتقديم صورة حسية للمفاهيم المجردة أو النظرية . ولما كان المكفوفون يعتمدون فى خبراتهم الحسية على حاستى السمع واللمس بشكل أساسى، فإن الوسائل التعليمية المستخدمة فى تعليمهم، يجب أن تركز على هاتين الحاستين وتقديم المدخلات والمعلومات من خلالهما . من جهة أخرى، يعتبر المكفوفون أكثر حاجة من أقرانهم إلى الوسائل التعليمية لتعويض الحرمان البصرى، ولتكوين صورة حسية عن كثير من المفاهيم والظواهر سواء المتضمنة فى المنهاج أو فى البيئة المحيطة • فعلى سبيل المثال قبل التدريب يفتقر الكفيف إلى صورة ذهنية متكاملة عن شكل العصفور، لونه وحجمه، وخصائصه

الأخرى . وتقتصر الصورة الذهنية لديه على صوت تغريد العصفور ومعرفته بأنه يطير في الجو، وإن حجمه صغير، لكن الخصائص السابقة ليست كافية أو محددة • بحيث تسمح للكفيف بالتمييز بين الحمامة والعصفور. لذلك لدى الحديث عن الطيور يجب أن نوفر نماذج مجسمة لها حتى نسمح للطالب الكفيف بلمسها وأحياناً نحتاج لأن نقرن بين النموذج وصوت الطائر.

ومثل هذه الوسائل التعليمية تستخدم أيضاً مع المبصرين . لكنه يمكن الاستعاضة عنها بالصور . أما بالنسبة للكفيف فإن هذه النماذج قد لا تكون كافية أو فعالة في تقديم صورة شاملة ودقيقة تسمح مثلاً بمعرفة الفرق في ملمس ريش العصفور الذي يغطي الجناح أو الريش الناعم الذي يغطي أسفل البطن . ولهذا يجب استخدام نماذج حية من العصافير أو الطيور حيثما كان ذلك ممكناً .

أما فيما يتعلق بالوسائل التعليمية الأخرى كالخرائط والرسوم البيانية وغيرها فيمكن توفيرها على ورق طباعة (برايل) أو على شكل لوحات بلاستيكية مجسمة . وحيث أن الطلبة المكفوفين يعتمدون على الذاكرة السمعية بشكل كبير في التعلم فإنه من المفيد جداً أن يزودوا بآلات التسجيل لتسجيل الدروس والملاحظات المختلفة ، كما أنه يمكن أن يتم تسجيل القصص والكتب الدراسية على اشرطة حتى يتسنى لهم استذكارها لاحقاً .

(٥) المؤسسات التربوية للمكفوفين في مصر :

تعتبر نسبة المكفوفين في مصر من أعلى النسب في العالم .
ففي عام ١٩٧٠ بلغ عدد المكفوفين في مصر حوالي ١٠٠ر٠٠٠ كفيف، أي بنسبة ٠,٤٥٪ من مجموع السكان . هذا علاوة على المصابين بفقد البصر مع عاهات أخرى والذين لا يمكن حصرهم لأسباب متعددة منها عدم وجود إحصائيات عنهم من جهة وكذلك عدم وجود إلزام بقيدهم من جهة أخرى (مختار حمزة، ١٩٧٩ : ١٠٧) .

هذا وتعمل وزارة التربية والتعليم على التوسع في الخدمات التربوية للمكفوفين في جميع المحافظات عن طريق معاهد النور الابتدائية والاعدادية والثانوية . كما تساعدها في ذلك وزارة الشؤون الاجتماعية . وتوجد في مصر أربع هيئات أو مؤسسات لخدمة المكفوفين وتمثل التعليم الحر للمكفوفين ورعايتهم ثقافياً ومهنياً وإجتماعياً . وأهم هذه المؤسسات والجمعيات :

١- المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين

تعريف المركز :

أنشيء المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين في مصر، نتيجة لاتفاقية بين الحكومة المصرية وبين هيئة الأمم المتحدة ومنظمة العمل الدولية في بداية عام ١٩٥٣ ليقدم خدماته للمكفوفين في مصر والبلاد العربية .

وانطلق المركز بالكفيف كحركة اجتماعية رائدة إلى مجالات العلم والعمل بعد تحليل ودراسة لميوله وقدراته في إطار المفهوم الشامل للتأهيل، وأشهر المركز بوزارة الشؤون الاجتماعية كهيئة إجتماعية مركزية للنهوض بالخدمات التي تقدم لمن ينطبق عليهم تعريف كف البصر بجمهورية مصر العربية، وله أن يقدم خدمات إقليمية نموذجية في إعداد العاملين لرعاية وتوجيه المكفوفين ، أو أية خدمات أخرى في الوطن العربي، وفقا للاتفاقيات المعقودة أو التي تعقد لذلك، على أن يتناول نشاطه بصفة أساسية النواحي الآتية :

١- الاسهام في توفير التعليم العام والمهني للمكفوفين .
٢- إتاحة فرص العمل للمكفوفين الذين يتم تعليمهم أو تأهيلهم .
٣- النهوض بالمستوى الثقافي للمكفوفين من خلال ما يلي :
أ - إنشاء المكتبات الخاصة بالكتب البارزة والكتب المسموعة .
ب - طباعة الكتب البارزة المدرسية والثقافية .
جـ - إصدار المجلات بالخط البارز .
د - تنظيم المؤتمرات والندوات والمحاضرات في مجال رعاية المكفوفين.

٤- تدريب المختصين من المدرسين والاخصائيين الاجتماعيين والنفسانيين على أساليب رعاية وتأهيل وتربية المكفوفين .
٥- نشر الوعي العام بأساليب الوقاية من كف البصر .
٦- العمل على اكتساب رأى عام سائد لرعاية وتوجيه المكفوفين .

وفي سبيل ذلك أنشأ المركز عدة فروع يمارس كل منها نمطا من النشاط الذي يحقق أحد أهدافه .

أولاً : خدمات التعليم والرعاية الطلابية :

وتشمل هذه الخدمات مراحل التعليم الثلاث الابتدائي والاعدادى والثانوى بإشراف وزارة التعليم حيث يدرس الطالب الكفيف نفس المناهج الدراسية التى يدرسها الطالب المبصر .

ويبلغ عدد الطلاب فى المراحل الثلاث فى العام الدراسى ١٩٩٥/ ١٩٩٦ (١٦٩) طالباً يقيم منهم (٩٧) طالباً بالقسم الداخلى، (٧٢) طالباً بالقسم الخارجى كما هو موضح بالجدول التالى :

المرحلة	عدد الفصول	عدد الطلبة	المقيمون بالمركز	المقيمون مع أسرهم
الابتدائية	٦	٥٧	٣١	٢٦
الإعدادية	٦	٤٠	٢٥	١٥
الثانوية	٦	٧٢	٤١	٣١
الاجمالى	١٨	١٦٩	٩٧	٧٢

ويتمتع الطلاب الملتحقين بهذه المدارس بالخدمات وأوجه الرعاية التالية :

الرعاية الصحية : عن طريق العيادة الشاملة التى تقدم خدماتها للطلبة فى طب العيون والأمراض الباطنية وصرف الأدوية والنظارت الطبية لمن هم فى حاجة إليها .

الرعاية الاجتماعية : من خلال البحوث الاجتماعية والنفسية والدراسات التعليمية الهادفة لتغطية احتياجات الطلبة الاجتماعية والثقافية وربطهم بالبيئة وإدماجهم فى المجتمع .

الرعاية الثقافية والرياضية : من خلال مكتبات المركز التى تضم قاعات القراءة للكتب المطبوعة بطريق برايل فى مختلف ألوان الأدب والعلوم باللغات العربية والانجليزية والفرنسية وكذا الاستماع للكتب المسموعة المسجلة على أشرطة الكاسيت وتنظيم الندوات والمحاضرات والرحلات ومعارض الرسم والحفلات الموسيقية والمسابقات الرياضية .

<u>الرعاية الداخلية</u> : وتشمل المأكل والملبس وخدمات النظافة وغيرها وذلك تحت إشراف وتوجيه الأخصائيين الإجتماعيين والنفسانيين .

<u>ثانياً : خدمات التأهيل الاجتماعي</u> :

حيث يتم تأهيل من يتعذر عليه مواصلة تعليمه النظامي على بعض الحرف والصناعات التي تساير روح العصر لإتاحة فرص العمل للمكفوفين بعد التخرج وحصولهم على شهادات التأهيل الرسمية المعتمدة من الدولة للتوظف في مختلف القطاعات ومواقع العمل والإنتاج بالحكومة والقطاعين العام والخاص في حدود النسبة التي حددها القانون للمعوقين (٥٪ من عدد العاملين) وينتظم في هذا التدريب ما يقرب من (١٥٠) من المكفوفين يدربون على صناعات منتجات الخيزران والموبيليات وأدوات النظافة والمصنوعات الجلدية من الحقائب والأحذية والمصنوعات الخشبية والأثاث المنزلي بالاضافة إلى وحدات الطلاء والدهانات لمختلف المنتجات التي تسد بعض احتياجات السوق المحلية والوزارات والهيئات والشركات والمعارض المحلية والدولية .

<u>ثالثاً : العناية بالطفل الكفيف قبل سن الدراسة</u> :

ويتم ذلك من خلال الروضة التي أنشأها المركز والتي تستقبل الأطفال المكفوفين من الجنسين من سن ثلاث سنوات إلى ما قبل سن الدراسة (٦سنوات) للعمل على تكيفهم وإعدادهم للالتحاق بمدارس المكفوفين بعد إكسابهم الثقة في أنفسهم والتعامل مع البيئة المحيطة بهم وتدريبهم على الحركة واكتشاف وصقل هواياتهم مع تدريب أسرهم على كيفية التعامل معهم بأساليب علمية بعيدة عن الارتجال .

ومما تجدر الإشارة إليه أن هذا القسم يعتبر من المشروعات الحديثة بالمركز ويقبل الأطفال من الجنسين وبه الآن (٥٥) حالة من الأطفال المكفوفين وبعض الأطفال المتخلفين عقلياً مع كف البصر .

<u>رابعاً : الطباعة والنشر</u>:

مطابع المركز للطباعة البارزة بطريقة برايل وهي المطابع الوحيدة في جمهورية مصر العربية لطباعة جميع كتب المناهج التعليمية لمراحل التعليم

المختلفة لجميع مدارس ومعاهد النور بالجمهورية وللأفراد والمؤسسات العاملة فى ميدان المكفوفين بمصر والدول العربية وذلك بالاضافة إلى قيامها بـ :

- طبع المصحف الشريف .
- طبع الكتب الدينية .
- طبع الكتب الثقافية .
- طبع قصص الأطفال .
- طبع الكتب الموسيقية .
- طبع الخرائط البارزة .
- طبع وسائل الايضاح .
- طبع التقويم السنوى (الميلادى والهجرى) .
- طبع المعاجم والقواميس العربية والانجليزية .
- طبع مجلة المصباح التى يصدرها المركز شهرياً للكبار .
- طبع مجلة دنيا الأطفال التى يصدرها المركز شهرياً للأطفال .
- طبع أسئلة امتحانات النقل والشهادات العامة لجميع مدارس المكفوفين بمصر.

خامساً : رعاية المكفوفين فى بيئاتهم

كان للتوسع الجغرافى لمدينة القاهرة وما استتبعه من زيادة سكانية فى مختلف انحائها بانشاء المدن الجديدة وحتى تصل خدمات المركز للمكفوفين مع تعريف بيئاتهم برسالته للمشاركة فيها فقد أنشأ المركز وحدات للرعاية البيئية والمنزلية للمكفوفين بالأحياء الشعبية ذات الكثافة السكانية العالية والتى يتزايد فيها عدد المكفوفين وذلك فى أحياء مدينة القاهرة بالسيدة زينب ، والخليفة ، وبولاق ، وشبرا ، والزيتون • للاستفادة من إمكانيات البيئة المادية والبشرية والانتفاع من مواردها وخدماتها بما يتفق ويتناسب مع احتياجات المكفوفين مع قيام هذه الوحدات بالمسئوليات والاختصاصات الآتية :

- اكتشاف وتسجيل الحالات ودراسة أوضاعها وتوجيهها وتأهيلها .
- تدريب من فاتهم سن الدراسة على حرف مختلفة للحصول على شهادات التأهيل والالتحاق بالأعمال .
- الخدمات الاجتماعية والتعليمية والثقافية وبرامج شغل أوقات الفراغ .

• العناية بالكفيف فى مرحلة الطفولة قبل سن الدراسة وكذلك بكبار السن من المكفوفين مع تقديم ما يلزمهم من خدمات مع تدريب أسرهم على أساليب رعايتهم والتعامل معهم .

ولم يغفل المركز الكفيف فى الريف حيث أنشأ وحدة ريفية لتقديم خدمات المركز للمكفوفين من أبناء قرية برنشت من أعمال مركز العياط بمحافظة الجيزة، والقرى المجاورة لها للتدريب على بعض الصناعات التى تحتاجها القرية من الخدمات المحلية مثل منتجات ألياف النخيل بالاضافة الى تربية الدواجن .

سادساً : الأندية الثقافية الاجتماعية للمكفوفين وأسرهم :

لا تقف خدمات المركز عند حد رعاية الكفيف فقط بل تمتد خدماته لتشمل الكفيف وأسرته والعمل على تكيفهم مع البيئة وإدماجهم فيها من أجل هذا أنشأ المركز الأندية الثقافية والاجتماعية للمكفوفين التى يلتقى فيها كافة المكفوفين وأسرهم سواء المشمولين منهم برعاية المركز أو الذين ألحقوا بأعمال خارجية حيث يلتقى الجميع فى فراغ أوقاتهم داخل هذه الأندية ليمارسوا بعض الألعاب الرياضية المناسبة والألعاب الداخلية المسلية ويمارسون الأطلاع فى المكتبة وتنظم لهم ولأسرهم من خلال هذه الأندية المحاضرات والندوات الثقافية والرحلات والمعسكرات الصيفية وغيرها ويبلغ عدد المشمولين بهذه الرعاية ما يقرب من خمسمائة شخص يترددون على الناديين الثقافيين الاجتماعيين لكل من حى الزيتون وحى الأزهر الشريف .

سابعاً : معهد الموسيقى :

تعتبر الموسيقى من الهوايات المفضلة عند المكفوفين، وقد عمد المركز إلى صقل هذه الهواية عندهم بالأسلوب العلمى بتوفير الكتب الموسيقية العلمية وطبعها بطريقة برايل وتزويدهم بالآلات الموسيقية اللآزمة وتحت إشراف نخبة من الأساتذة والمدربين ذوى الخبرة فى الفنون الموسيقية والصوتية من خلال معهد خاص للموسيقى يحصل فيه المتدرب على مستوى دراسة أكاديمية لمدة ٤ سنوات وفق برامج معاهد الموسيقى الرسمية .

ويمارس خريجو المعهد العمل بعد ذلك فى التدريس بالمدارس الرسمية وفى العمل الحر بالفرق الموسيقية، وجدير بالذكر أن نسجل بكل فخر العدد

غير القليل من خريجى هذا المعهد الذين وصلوا إلى مرتبة النجوم فى التلحين والموسيقى والغناء على المستويين المحلى والدولى .

وعلى المستوى الشعبى يتم تدريب هواة الموسيقى بوحدات التعليم المنزلى التابعة للمركز بأحياء القاهرة حيث أصبح هؤلاء يكونون حاليا فريقا للكورال والموسيقى يشارك فى تنفيذ كثير من الحفلات فى مختلف المناسبات بالهيئات والأندية والمسارح والمدارس والمؤسسات الاجتماعية وغيرها .

ثامناً : تأهيل المدرسين والاخصائيين العاملين فى مجال رعاية المكفوفين :

حيث أن العمل مع المكفوفين يقوم على العلم المتخصص كما أن تطبيق هذا العلم يحتاج إلى خبرة وممارسة وفن، لهذا فقد أنشأ المركز بالتعاون مع وزارة التعليم نظاماً تأهيلياً خاصا بالمدرسين العاملين فى مدارس النور وكذا الاخصائيين الاجتماعيين والنفسانيين العاملين فى مجال رعاية المكفوفين حيث يلتحقون بالدراسة عن طريق بعثة داخلية لمدة سنة دراسية يتلقون فيها بعض الدراسات النظرية والتدريبات العملية والقيام بالبحوث التطبيقية تحت إشراف نخبة ممتازة من أساتذة الجامعات وخبراء تأهيل المكفوفين .

ويلتحق بهذه الدورة سنويا حوالى ٤٠ مدرسا واخصائيا ومن يجتازها بنجاح منهم يحصل على دبلوم متخصص يسمح له بالعمل فى رعاية المكفوفين .

تاسعاً : المكتبة المركزية لكتب المكفوفين :

تضم هذه المكتبة ما يزيد على الخمسة آلاف كتاب مطبوعة جميعها بالخط البارز من الكتب الدينية والثقافية والتعليمية والقواميس والكتب الأدبية والقصص للكبار والصغار فضلا عما يرد إليها من كافة المكتبات المماثلة فى بعض الدول العربية والأوربية .

ولهذه المكتبة فرع بدار الهيئة القومية للكتاب بالقاهرة .

ويتفرغ عن هذا المكتبة فرع لبيع الكتب والمجلات للمكفوفين بأسعار مدعومة من المركز ويصل الدعم إلى ما يقرب من ٦٠ ٪ من قيمتها الفعلية .

عاشراً : المكتبة المسموعة :

فى مجال تطوير خدمات المكفوفين وبمعونة من جمعية الرعاية المتكاملة التى ترأسها السيدة / سوزان مبارك حرم رئيس الجمهورية تم إنشاء وحدة تسجيل صوتى كاملة مزودة بأحدث الوسائل لتسجيل كافة المناهج الدراسية لمرحلتى التعليم (الأساسى والثانوى) بالاضافة الى طبع بعض الكتب الثقافية وبعض مقررات الدراسة الجامعية بالاستعانة بما لدى البرامج التعليمية بالإذاعة والتليفزيون من تسجيلات وكذا التسجيلات الصوتية الموجودة بادارة الوسائل التعليمية بوزارة التعليم .

ولا يقف دور هذه المكتبة عند حد خدمة طلاب المركز والمنتسبين اليه بل يمتد ليشمل تزويد كافة مدارس المكفوفين فى جميع انحاء الجمهورية بكل ما تحتاجه من هذه التسجيلات .

كما زودت هذه المكتبة بقاعة إستماع جيدة لخدمة المترددين عليها .

حادى عشر : المميزات التى تمنحها الدولة للمكفوفين :

تعنى الدولة من خلال بعض الوزارات وأجهزتها المختلفة وبعض المؤسسات الاجتماعية والجمعيات الخيرية فى تقديم كثير من أوجه الرعاية والخدمات للمكفوفين وخاصة فى مجالات الصحة، التعليم، التأهيل المهنى، العمل ، الثقافة ، الاسكان وغير ذلك من المزيا التى يتمتع بها المكفوفون فى مصر مثل :

التعليم المجانى بالمعاهد الأزهرية والمدارس والكليات النظرية والفنية (الموسيقى) .

- إتاحة فرص العمل لهم فى حدود ٥٪ من بين العاملين وهى النسبة المقننة لتشغيل المعاقين .
- حق الانتفاع بوسائل المواصلات والسفر بالسكة الحديد وبالطائرات، بالمجان أو بتخفيض خاص بهم أو للمرافقين لهم .
- إعفاء مراسلاتهم البريدية (بطريقة برايل) من الرسوم .
- أولوية الحصول على المسكن والتليفون .
- تخصيص برامج لهم بالإذاعة والتليفزيون .

- توفير الكتب المقروءة بطريقة برايل طباعة المركز لجميع المناهج التعليمية وكذا للمعاجم بمختلف اللغات والكتب فى الآداب والفنون والعلوم الاجتماعية والانسانية .
- توفير الكتب المسموعة للتعليم والثقافة .
- حق دخول مسارح الدولة ودور السينما التابعة لها بالمجان وكذا بالنسبة للمعارض والمتاحف والمناطق الأثرية .
- الاشتراك فى الرحلات والمعسكرات الشاطئية وغيرها مما ينظمه المركز من أجلهم .
- تخفيضات فى الرحلات الجماعية من شركات القطاع العام .
- تيسير حصولهم على جوازات السفر .
- تيسير حصولهم على حاجاتهم من الكساوى والأقمشة والمواد الغذائية .

٢ـ جمعية النور والأمل بمصر الجديدة :
وقد تأسست عام ١٩٥٣ لتأهيل الكفيفات على بعض الحرف والمهن البسيطة، بالإضافة إلى مدرسة ابتدائية ملحقة وقسمين للاعدادى والثانوى .
٣ـ معهد الكفيفات المسيحيات الخيرى بالقاهرة .
٤ـ مؤسسة السيدة نفيسة لفاقدى البصر بحلوان .
٥ـ جمعية الكرامة القبطية بشبرا .
٦ـ جماعة العجز لرقى المكفوفين بالاسكندرية .
٧ـ معهد الاسكندرية الخيرى لفاقدى البصر بالاسكندرية .
٨ـ مؤسسة المكفوفين بالاسكندرية .

(٦) مواصفات مدارس المعاقين بصرياً :

هناك عدة شروط يجب توافرها فى مدارس المكفوفين لعل من أهمها مايلى :

١ـ تنظيم حجرة الدراسة :

من الضرورى أن يتوافر فى حجرة الدراسة الخاصة بالطفل الكفيف الشروط الصحية والاتساع اللازم لحرية حركة الطفل الكفيف دون عوائق وعقبات تحول دون إنطلاقه فى حرية وأمن ، على أن تزود هذه الحجرات بالأجهزة المختلفة التى يحتاجها الطفل الكفيف ووسائل الإيضاح اللازمة .

وبما أن فصول التلاميذ المعاقين بصرياً تشمل تلاميذ من فرق دراسية مختلفة فإنه يجب إلا يزيد عدد التلاميذ عن خمسة عشر تلميذاً تقريباً . وذلك لإتاحة الفرصة للتعليم الفردى والإهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ، حيث يصعب تجانس فئاتهم تجانساً كاملاً .

وبما أن الطفل الكفيف يتعلم بطريقة برايل المعروفة فإن إعداد الطفل يجب أن يراعى هذه الطريقة فى التعليم والتعلم، أى أن يراعى أن يكون الفصل معداً بالآلات والامكانيات اللازمة لممارسة الأنشطة المختلفة، بجانب تعلم القراءة والكتابة والحساب، أى المهارات الأساسية للتعلم .

٢- **المكتبة والوسائل التعليمية :**

نتيجة لإختلاف طبيعة الكتاب الموضوع للطفل الكفيف عن الكتاب العادى فإن أهم ما يميز فصل المكفوفين هو تزويده بمكتبة خاصة وبالمكتبة القائمة على طريقة برايل البارزة فى الكتابة .

أما بالنسبة للوسائل التعليمية، فانها اذا كانت تعتبر ضرورة لنجاح المدرس فى أداء عمله والتلميذ فى فهم درسه، لما تحققه الوسائل التعليمية من دور ايجابى فى نجاح العملية التعليمية من تبسيط وتسهيل وتوضيح، فإنها تعتبر اكثر ضرورة وإلحاحاً فى مدارس المكفوفين، إن لم تكن هى كل شىء بالنسبة للمدرس والتلميذ على حد سواء (محمد عبد المؤمن حسين، مرجع سابق : ٥٢ ـ ٥٤) .

ولما كانت الوسائل التعليمية قيمة للتلميذ فى إثارة حماسه وإهتمامه وما تتركه فيه من أثر قوى نتيجة لتقديم خبرات حية من خلال تلك الوسائل التعليمية والتى توسع خبرات التلميذ وتدفعه للقيام بأنواع من النشاط المتصل بالدرس وبتلك الوسيلة بصفة خاصة ، ولما لهذه الوسائل التعليمية من قيمة بالنسبة للمدرس أيضاً لما توفر له من وقت وجهد وتجعل درسه أكثر حيوية وجودة لذلك كله تعتبر الوسائل التعليمية عاملاً مهماً لكل من التلميذ المبصر والكفيف .

فالوسائل التعليمية تنمى الإدراك الحسى لما تقدمه من مجالات وخبرات مباشرة واقعية وملموسة، كما تسهل عملية التفكير والفهم وتنمى المهارات والاتجاهات والقيم لما لها من تأثير أقوى وأفضل بكثير من تأثير الألفاظ المجردة .

هذا ويجب على المدرس تقديم الوسائل التعليمية المناسبة للطفل الكفيف والتى تتفق وقدراته وحواسه المتبقية، وبصفة خاصة حاسة اللمس وحاسة السمع . كما أن للطفل الكفيف خيال يساعده على الإلمام بالنماذج التى تعرض أمامه، فيصغرها أو يكبرها فى خياله، وذلك على أساس وصف المدرس للنموذج وإعطاء فكرة عن أصل الشيء فى الواقع ونسبة النموذج للأصل .

وعن طريق النماذج المختلفة يتعرف الطفل الكفيف على خبرات البيئة وظواهرها، ما هو موجود منها وما هو غير متوفر فى البيئة أو الوطن . على أنه ينبغى التأكد من أن الطفل الكفيف يستطيع لمس الأجزاء المختلفة للنماذج سواء من الداخل أو الخارج، وأن يعطى الفرصة للتعبير عما فهمه من النموذج .

وبطبيعة الحال تختلف الوسائل التعليمية المستخدمةمع المكفوفين بإختلاف المواد الدراسية والخبرات المقدمة لهذه الفئة . ففى تدريس الظواهر الطبيعية مثلاً والمواد الإجتماعية يحسن استخدام الأنواع المختلفة من النماذج المبسطة المجسمة والمصغرة، والتى تظهر الأجزاء الداخلية غير الظاهرة، وكذا الشكل الظاهرى بقطاعاته العرضية والطولية .

أما فى تدريس المواد الاجتماعية وخاصة الجغرافيا للمكفوفين ، فإن الخرائط البارزة تمثل ضرورة لا بديل لها، حيث أنها تُعطى الطفل الكفيف تصوراً مجسماً واضحاً عن الحدود والمعالم الهامة للدول والقارات ... إلخ بصورة مبسطة وتقريبية . هذا فضلاً عن ضرورة توافر الخرائط الصماء وخرائط الحائط بصفة مستمرة فى متناول التلميذ الكفيف حتى يتعلم ذاتياً التعرف على العالم مرتبطاً بالأحداث اليومية التى يتعرف عليها من وسائل الإعلام، وتعتبر وسائل الإعلام ــ وخاصة الإذاعة ــ وسيلة تعليمية وتثقيفية هامة ومناسبة للطفل الكفيف ذلك لأنها تعتمد أساساً على حاسة السمع وقدرة الكفيف على التفكير والإدراك والتخيل . ومن هنا يتضح لنا أهمية الإذاعة كوسيلة تعليمية للمكفوفين فهى تمثل لهم وسيلة مهمة من وسائل المعرفة والثقافة، ووسيلة تربوية وترفيهية أيضاً .

وبجانب الإذاعة يمكن إستخدام التسجيلات الصوتية فى تعليم المكفوفين حيث أنها تعتبر فى حد ذاتها كتباً مسجلة صوتياً فى جميع المواد التعليمية والترفيهية .

ومن الوسائل التعليمية الهامة للمكفوفين المعارض والمتاحف المدرسية التى تضم النماذج والعينات المختلفة التى تخدم خطة الدراسة والخبرات التى ينبغى أن يكتسبها التلاميذ المكفوفين، والتى ينبغى أن تكون دائماً فى متناول أيدى الكفيف ليحصل على المعرفة بنفسه وبطريقة مشوقة تساعده على حب الإستطلاع بإستمرار . كما يجب توفير مكتبة للوسائل التعليمية فى مدارس المكفوفين تضم مجموعات الوسائل المصنفة لكل من المواد الدراسية بطريقة تسهل معها معرفة أنواع تلك الوسائل المختلفة بسهولة وكيفية الوصول إليها بسرعة .

(٧) مستقبل وتربية المعاقين بصرياً :

The Future and Education of visually Handicapped

لا شك فى أن هناك استمرار ملحوظ وتواصل فى الاهتمام بتنمية وتطوير المناهج والأساليب والمواد الخام والأدوات التى سوف تساعد العميان والمعاقين بصرياً بشكل حاد فى اكتساب المعلومات الأكاديمية والبيئية .

وحقيقة الأمر، أن المطلوب الآن وبشكل أقوى ومُلح هو أن نهيِّئ أساليب أفضل لإستخدام الحواس المتبقية السليمة، غير حاسة البصر، وذلك للتعايش مع الترجمة (التفسير) الناقص للظواهر البصرية Visual phenomenon عن طريق القنوات الحسية الأخرى . كما أن الاتجاهات النفسية لأصدقاء المعاق بصرياً وأقاربه من الكبار الراشدين والتى قد تضعف من عزيمة الأطفال العميان الصغار يجب أن يتم التعرف عليها وتغييرها . كذلك فإن الافتقار إلى حدة الإبصار يتعين ألا يكون متقبلاً كأمر روتينى كدليل بديهى على أن الشخص المصاب بصرياً فى حدة إبصاره يفتقد إلى الكفاءة المهنية Vocational Competency . ولابد — من ناحية أخرى — أن تُستخدم الحاجات التكنولوجية Technology needs فى حل مشكلات المعاقين بصرياً خاصة مايتصل منها باكتساب المعلومات .

وفى ضوء المقدمة السابقة يمكن تناول مستقبل وتربية المعاقين بصرياً من خلال النقاط المحددة التالية :

أ - التكنولوجيا وعمى البصر : Technology and Blindness

(Reading Machines : آلات القراءة)

ب - **التوجه ووسائل الانتقال أو أساليب القابلية للحركة** :

Orientation and Mobility Devices

جـ - **الاستخدام الفعال للحواس السليمة** :

Efficient use of intact senses

د - **الاتجاهات النفسية نحو الإصابة بالعمى** :

Attitudes toward the Blind
(Hanniaen, K., 1975 : 183)

وفيما يلى إشارة إلى كل واحدة منها بشيئ من التفصيل :

أ - **التكنولوجيا وعمى البصر** : Technology and Blindness

* (**آلات القراءة** : Reading Machines)

من نافلة القول أن التكنولوجيا (أو الطرق الفنية المستخدمة بهدف تحقيق الأغراض العملية) تستخدم الآن فى مجالات النشاط وميادينها المختلفة فى حياة أى فردٍ معاق بصرياً . ومن بين الإهتمامات ذات النوعية الخاصة والتى يتعين أن يحرص عليها المعلم فى المدرسة والوالدين فى البيت هى المحاولات المكثفة لتنمية وتطوير آلة يكون بمقدورها أن تقوم بتحويل الكتب المطبوعة وعلى نحوٍ فورى، وكذلك غيرها من المواد الأخرى المطبوعة إلى مخرجات إما صوتية أو لمسية Sound or Tactual output .

ويشير واحدٌ من الإحصاءات الحديثة إلى أن الحكومة الفيدرالية الأمريكية قد خصصت ما يزيد عن واحدٍ ونصف مليون من الدولارات من خلال اتفاقيات مع واحدة من الوكالات التى تتعامل بنوع خاص فى تنمية وتطوير آلات القراءة للمعاقين بصريا (نقلاً عن : American Association of Workers for the Blind, 1971) .

ولا شك فى أن هذه الجهود المبذولة سوف تكون جهوداً مثمرة، كما أنه لا شك فى أن وظائف هذه الآلات سوف تكون موضع الاختبار على مستوى ميدان الإعاقة البصرية ككل .

ويمكن القول أن محاولات تنمية وتطوير آلات يستخدم فيها امعان النظر وحينئذٍ يكون بمقدورها أن تطبع صفحة أو تنتج أصواتاً بحيث تكون هذه

الصفحات وتلك الأصوات مفهومة بوضوح وجلاء لمن يستمع إليها وينصت، يمكن القول أن هذه المحاولات تعود من الناحية إلى عام ١٩١٩، وذلك عندما ظهر " الأوبتوفون " Optophone في إنجلترا . وكانت لهذه الآلة طاقة وسعة لفحص صفحة، وإنتاج أصوات مشفرة Coded sound والتي تتطابق مع الحروف المطبوعة (Jameson, 1966) وعلى أية حال لم يتمكن إلا نفرٌ قليل من استخدام هذه الآلة نظراً للصعوبة التي يجابهها عند تعلم شفرة الصوت، وبطء السرعة في القراءة . وبصفة عامة كان " الأبتوفون " أكثر الآلات تطوراً من حيث قدرته على طباعة الصوت بالنسبة للمعاقين بصرياً وذلك حتى نهاية الحرب العالمية الثانية، وربما بعد ذلك بعدة سنوات .

وهناك جهود ومحاولات وتجارب أكثر حداثة، وكان معظمها موجهاً إلى تصحيح التقييدات والتحديدات التي كانت موجودة في " الأوبتوفون " وذلك سعياً وراء زيادة سرعات القراءة Reading speeds في نفس الوقت الذي ينخفض الزمن المستغرق في التدرُّب عليه إلى أدنى حدٍ ممكن . وبالفعل أنشئت آلة قراءة الكلمة الواحدة بفاصل زمني An interim word - reading machine والتي تستطيع تخزين واسترجاع الكلمات التي سبق تسجيلها .

وتتصدر قائمة المشكلات الحالية ـ التي مازالت قيد الفحص ـ تلك الصعوبة المطلقة التي يواجهها المكفوفون في تسجيل الكلمات والجمل والعبارات بحيث تُلفظ مثل الجمل . وذلك من خلال ضغط ملائم عند نطق مقطع لفظي معين . ذلك أن آلة النمط الأولي Prototype machine المصمَّمة لهذا المشروع لم تكن مُصمَّمة على أنها قابلة للحمل والنقل في وقت تصميمها، بيد أنها سوف تكون مناسبة لأن يستخدمها ا لفرد المعاق بصرياً كميسر له للقراءة المركزية فتكون كالمكتبة as library تماماً . (جيتنباي Gaitenby ١٩٦٩) .

ومما تجدر الإشارة إليه أنه قد تم تطوير الإستخدام الناجح للأوبتوفون في عام ١٩٦٤، وأطلق عليه مسمى Batelle Optophone ، وفي الوقت الحاضر ، دخل جهاز الـ Visotoner أو آلة تحويل الصوت إلى ورق مطبوع Print- to - sound وهي الجيل الثالث من جهاز الأوبتوفون في مجال الإختبار .

وهذه الآلة التى تحوّل الصوت إلى ورق مطبوع تحتوى على عمود رأسى Vertical Column من تسع خلايا ضوئية Nine photo cells ، ونسق بصرى an optical system ، ودوائر إليكترونية Electronic ciruits والتى يتولد عنها نبرة صوت يمكن سماعها بوضوح وتختلف النبرات بإختلاف كل خلية ضوئية . وهكذا تقدم لنا هذه الآلة أشكالاً للحروف الأبجدية كنماذج يعبر عنها نبرة الصوت . وهذه الآلة التى يمكن أن نطلق عليها اسم آلة القراءة القابلة للتناول باليد Hand-held reading machine ؛ ملائمة بتعميمها الخاص كحقيبة صغيرة Attache case ، بالإضافة إلى أن وزنها لا يتعدى (١١) أحد عشر رطلاً . (الرطل الإنجليزى يساوى ٤٥٣ جرام !!) .

كما تجدر الإشارة إلى أن سرعات القراءة على آلة الـ Visotoner سجلت معدلاً من الارتفاع يصل إلى نحو (٣٧) سبع وثلاثين كلمة فى الدقيقة الواحدة (Laur, 1969, p. 259) .

ومما يذكر أن آلة أوجهاز الـ The Cognodictor ، الذى ربما نعتبره هو أيضا تطويرا للاستخدام الناجح لجهاز أو آلة Batell Optophone ، عبارة عن آلة تتهجى الكلمات سماعيا (بشكل يمكن معه سماع حروف الكلمات بوضوح) ، غير أنها آلة يمكن تعديلها لكى تعطى لنا مخرجات مكتوبة بطريقة برايل القائمة على اللمس Tactile Braille output .

وهذه الآلة حجمها تقريبا يماثل حجم آلة كاتبة قابلة للحمل والنقل a portable typewriter ، ويستطيع المستخدم لها أن يحدد نوع معظم الأنماط المألوفة من خطوط الطباعة . وكلا من آلة الـ Visotoner ، وآلة Cognodictor، وجد أنها مفيدة للغاية وذات جدوى فى مجال إختبار مهام معينة، من قبيل تبادل الرسائل المقروءة Reading correspondence وكشوف الحساب البنكية Bank statements ، المواد المكتوبة أو المطبوعة المرفقة بالأشياء للتعريف والتوضيح، وما إلى ذلك من الأخبار والقصص والجمل المختصرة أو الموجزة . (Lauer, 1969,p. 259).

كما تجدر الإشارة، كذلك، إلى أن هناك آلات أخرى وأجهزة تم اختيارها بالفعل، ومنها على سبيل المثال لا الحصر، آلات القراءة المعدلة التى يطلق عليها Print- to - touch conversion reading machines وأحد هذه

الآلات هو " الأوبتاكون "(١) Optacon ، وهو عبارة عن وسيلة تسمح للشخص المعاق بصريا أن يقرأ الأحرف المطبوعة طباعة عادية، بأن يتحسس هذه الحروف المطبوعة باللمس على مصفوفة من دبابيس تستجيب بالاهتزاز عند لمسها . وعند استخدام الأوبتاكون يتعين على القارئ أن يحرك جهاز فاحص صغير يمسك باليد ليمر على إمتداد خطوط الحروف المطبوعة، وذلك فى أثناء تثبيت أحد أصابع اليد الأخرى (السبابة مثلا) على هذه الرؤوس المدببة (الدبابيس) التى تستجيب بالإهتزاز ويشعر ويحس بالحروف ومن ثم يفهم معانيها .

وتشير نتائج استخدام " الأوبتاكون " أوالكتابة بأحرف بارزة، مع الأطفال المعاقين بصريا بالمرحلة الابتدائية، وكذلك تلاميذ المرحلة الإعدادية، وطلاب المرحلة الثانوية أن معدل سرعة القراءة يصل إلى حوالى (٦) أو (٨) كلمات فى الدقيقة، وذلك بعد مرورهم بـ (٢٠) عشرين ساعة من التدريبات والتعليمات . (Weihl, 1971, p. 161) . كما تحققت معدلات أعلى فى سرعة القراءة مع الراشدين .

وهناك آلة أخرى للقراءة المعدلة باستخدام الطباعة باللمس Another print -to - touch conversion reading machine وهى فى ذلك شأنها شأن الأوبتاكون، ويطلق عليها " فيزوتاكتور" The Visotactor وهو عبارة عن أداتين تحدثان اهتزازا بطريقة آلية ميكانيكية يمكن الإحساس بها عن طريق الأصابع الأربعة لليد اليمنى والتى تقوم هنا بدور أداة للحصول على

---

(١) الأوبتاكون : Optacon

جهاز يُستخدم فى تحويل حروف الكتابة العادية إلى رموز بارزة يمكن للمكفوفين قراءتها عن طريق لمسها . ويحتوى هذا الجهاز على (١٤٤) سن مدببة عندما تتحرك فإنها تطبع رموزا بارزة يستطيع الفرد قراءتها بتحسسها بأطراف أصابعه (وخاصة السبابة) . وقد أصبح فى الإمكان ـ حاليا ـ إستخدام أحد أنواع أجهزة الأوبتاكون فى قراءة الكلام المكتوب وسماعه شفهيا (الشخص والدماطى، ١٩٩٢ : ٣٢٢) .

ويرى جابر وكفافى (١٩٩٢، جـ ٥، ٢٥١٥) أن الأوبتاكون ، هى الكتابة بأحرف بارزة، وأنها علامة تجارية لأداة إبصار إليكترونية تتيح للشخص الأعمى تماما أن يرى الأشياء عن طريق اللمس، وأنه يمكن استخدامها من قِبل الأعمى لقراءة مادة مكتوبة بمعدل مائة كلمة فى الدقيقة، وهو نفس مُعدّل سرعة الأعمى الذى يقرأ بطريقة برايل . والأوبتاكون يترجم حروف الأبجدية إلى أنماط من الذبذبات يمكن قراءتها لمسيا بطريقة تشبه الإحساسات اللمسية التى تنتج عن لمس النقاط فى طريقة برايل .

مخرجات هذه الألة . ويماثل حجم هذه الآلة تقريبا حجم جهاز أو آلة الـ Visotoner . وتبلغ معدلات القراءة بهذه الآلة ـ أعنى الفيزوتاكتور ـ ما بين (٥) خمسة، و(١٥) خمسة عشر كلمة فى الدقيقة كما سجلتها استخدامات مختلفة لها (Lauer, 1969, p. 259) .

وجدير بالذكر، أن كل آلة من الآلات السابقة الإشارة إليها، يعد خطوة مهمة على طريق تطوير وتنمية الآلات والأجهزة التى تستطيع بشكل فورى أن تُحوّل المادة المطبوعة إلى ناتج أو مخرج سمعى أو لمسى وبحيث يكون فى مقدور الشخص المعاق بصرياً أن يستخدمه بشيئ من المرونة . وفى حين أن هناك مشكلات نسبية تتعلق بمعدلات القراءة البطيئة ، وارتفاع ثمن الأجهزة والآلات، والصعوبة فى تزويد وتجهيز آلات الإستماع بتواصل فى الكلام على نسق الكلام الإنسانى، فإن هذه المشكلات تبدو أنها مشكلات متكلفة إلى درجةٍ يمكن القول معها أن آلات وأدوات القراءة سوف تُصبح أجهزة مهمة فى تربية وتعليم الأطفال المعاقين بصريا، قبل مضى وقت طويل.

(٢) وسائل وأجهزة الحركة والتوجه :

(التوجه ووسائل الإنتقال أو أساليب القابلية للحركة)

Orientation and Mobility Devices

استمرت محاولات التحسين فى العصا الطويلة[١] The Long cane ، وكلاب التوجيه[٢] Guide dogs كمعينات للحركة والتنقل لدى المعاقين

---

(١) العصا الطويلة : Long cane

ويطلق عليها البعض Hoover cane (الشخص والدماطى، ١٩٩٢ : ٢٧٥) أى عصا هوفر، وهى عصا طويلة رفيعة قام بتصميمها " ريتشارد هوفر" لتساعد المكفوف على التحرك الآمن الفعال أو الإنتقال من مكان إلى آخر .

(٢) كلب توجيه Guide dog

كلب يُدرّب خصيصا ليساعد الأعمى فى تحركه . ويُربّى هذا الكلب تربية عادية حتى يبلغ الشهر الثالث من عمره، ثم يختبر لتحديد قدرته على أداء دور الموجه، والكلاب التى تنجح فى هذا الاختبار يتم تدريبها ككلاب مُوجّهة فحسب حتى يبلغ عمرها عاماً . وينجح فى الإختبار الأخير حوالى ٩٠٪ من الكلاب التى تم اختيارها، وكان لديها الاستعداد للقيام بهذا العمل وذلك بعد هذا التدريب الطويل (جابر وكفافى، ١٩٩٠، جـ ٣ : ١٤٦٠) .

بصريا، وأصبحت تشغل الكثير من انتباه واهتمام هؤلاء الذين يسعون إلى تطوير وابتكار أدوات ومعينات مادية وملموسة للأشخاص العميان . وهذه الجهود يتم توجيهها نحو تزويد العميان بأساليب ووسائل للحماية ملائمة ومرحية وفى متناولهم، ومستمدة من أدوات وأشياء لا يمكن الكشف عنها أو تبيانها باستخدام العصا الطويلة . وأحد هذه الأدوات هو عصا الليزر[1] Laser cane .

ويترجمها البعض من الباحثين (الكلب الدليل) ويقول عنه أنه كلب مُدرّب لمساعدة الشخص الأعمى على التحرك والانتقال، أى الرؤية بعينى الكلب . (الأشول، ١٩٨٧ : ٤١٤) .

[1] عصا الليزر : Laser cane

وسيلة إليكترونية تصدر صوتاً يساعد الكفيف فى الحركة والتنقل (الشخص والدماطى، ١٩٩٢ : ٢٦٦) . ويطلق عليها البعض قصبة الليزر ويقصد بها وسيلة إليكترونية لتضخيم إشعاع الترددات ضمن منطقة النور المنظور، وتصدر صوتاً يساعد الأعمى على التحرك والإنتقال (عادل الأشول، ١٩٨٧ : ٥٣٥) .

(ب) المعاقون بصرياً : ضعاف البصر :

(١) مدخل :

تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم والتربية أخذت كثير من الدول على عاتقها رعاية فئة من الأطفال تعانى من انحرافات فى عمل الحواس وبخاصة حاستى البصر والسمع . وأقامت لهم فصولاً ملحقة بالمدارس العادية أو مدارس خاصة يتلقون فيها العلم بالطرق والمناهج المناسبة لقدراتهم المحدودة، وذلك لامدادهم باكبر قسط من التعليم، ولإعدادهم الاعداد السليم للعمل والانتاج والتوافق النفسى والاجتماعى .

وبالإضافة إلى ذلك تهدف فلسفة تعليم ورعاية ضعاف البصر إلى تقديم الخدمات الصحية باستمرار لما تبقى من بصر والوقاية من المضاعفات التى يمكن أن تنجم نتيجة إرهاق بصرهم فى الفصول العادية، وما يستتبع ذلك من توفير الأجهزة والمعدات اللازمة الخاصة بحجرات الدراسة والإضاءة والسبورات والوسائل التعليمية المناسبة للطفل ضعيف البصر. كما تهدف عملية رعاية ضعاف البصر تعليمهم وحمايتهم من الاضطرابات النفسية ومن المشكلات التى تواجههم نتيجة استمرار تعليمهم فى المدارس العادية .

وللكشف عن ضعاف البصر بين التلاميذ لابد من إجراء إختبارات مختلفة ومناسبة، كالصحائف ذات العلامات أو الأحرف ، والتى يمكن أن تستخدم للتعبير عن قوة البصر لدى الفرد والمسافة التى يمكن أن يرى خلالها هذا التلميذ ضعيف البصر الأشياء من حوله . وهناك أيضا إختبار يسمى اختبار " إيمز" للابصار وهو يعطى صورة لحدة الإبصار وقصر النظر وبُعد النظر والتوازن العضلى والتآزر فى العينين . وهناك كذلك جهاز كيستون Keystone للمسح البصرى وهو جهاز صمم أساسا لقياس تآزر العينين أثناء القراءة ، كما يحدد قصر أو طول الإبصار، وعدم التوازن الرأسى والجانبى والخلط ... الخ . ويمكن للمدرس عن طريق هذا الجهاز اختبار كل عين على حدة وقياس القدرة البصرية للعينين معاً ، لمعرفة مدى تآزر العينين أثناء القراءة وما يحدث عند قراءة الكتب أو السبورة البعيدة وما إلى ذلك .

والواقع أن عملية الكشف عن التلاميذ ضعاف البصر يحتم على المدرس والزائرات الصحيات بالمدارس إجراء الفحص الدورى المنتظم فى تسجيل كل جديد فى بطاقات التلاميذ وتتبع حالة الإبصار لديهم لإكتشاف حالات

الإضطراب فى البصر لدى التلاميذ كشفا مبكرا كلما أمكن، وذلك لتجنب المضاعفات كما أن الإكتشاف المبكر لحالات ضعف البصر لدى التلاميذ يساعد على إرشادهم وتوجيههم التوجيه السليم إما بوضعهم فى فصول مُلحقة بالمدارس العادية، أو عزلهم فى مدارس خاصة بضعاف البصر والتى تتوافر فيها كل إمكانيات الرعاية الطبية والتربوية اللازمة . ويتعاون فى علاج ورعاية وتربية الطفل ضعيف البصر متخصصون مثل الطبيب والزائرة الصحية والمدرس والأسرة .

وذلك لأن العلاج المبكر للاضطرابات فى البصر يقى الطفل من المضاعفات ومن الإصابة بالعمى .

(٢) **أسس تعليم ضعاف البصر** :

هناك طرق أو نظم مختلفة فى تعليم ضعاف البصر، وهى تمثل فى الواقع إتجاهات فلسفية ونفسية وتربوية تهدف فى النهاية إلى تحقيق الخدمات التعليمية والرعاية الصحية للأطفال ضعاف البصر .

ومن هذه النظم ما يلى :

١- وضع التلاميذ ضعاف البصر فى فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن إعطاء الطفل ضعيف البصر فرصة التعليم والإختلاط بزميله العادى فى نفس المدرسة العادية أمر مهم لإندماج الطفل ضعيف البصر بالأسوياء وحماية صحته النفسية من الإضطرابات أو الإحباط والعزلة والإنطواء وتجنبه إتجاهات المجتمع السلبية إذا ما عزل عن مدرسته العادية مثلا والتحق بغيرها من المدارس الخاصة سواء لضعاف البصر أو المكفوفين .

ويعنى هذا النظام أن نشاط التلاميذ ضعاف البصر ينحصر فى داخل جدران فصولهم الملحقة . أو أن يشتركوا مع العاديين فى بعض الأنشطة الأخرى . بمعنى أن هناك طريقتان مختلفتان فى إدارة تلك الفصول وتنظيمها: الأولى تسير بخطة دراسة خاصة بمعزل عن باقى التلاميذ العاديين وتهدف إلى تحقيق نتائج تعليمية حسنة عن طريق إعطاء المدرس الحرية الكافية فى إختيار الطرق والوسائل المناسبة لعمله مع الأطفال ضعاف البصر دون الارتباط أو التقيد ببرامج الدراسة التى تفرضها المدرسة على جميع التلاميذ والطريقة الثانية تقضى بأن يشترك الأطفال ضعاف البصر مع زملائهم فى

أنشطة مختلفة أو مواد تعليمية لا تتطلب إستعمال العين بدرجة كبيرة . وهذا النظام التعاونى Co - operative plan يحقق إندماج وإختلاط ضعاف البصر بزملائهم العاديين حتى لا يشعر التلاميذ ضعاف البصر بعزلهم أو بنقصهم عن غيرهم •

إلا أن لهذا النظام صعوباته التى تظهر فى كيفية الربط بين خطة التعليم الخاص بضعاف البصر وخطة التعليم العادى وأنشطته المختلفة، تلك البرامج الثنائية التى تتطلب الفصل الاجتماعى والتربوى من حين لآخر بين فئات التلاميذ ضعاف البصر والعاديين .

كما أنه تظهر أحياناً مشكلة قلة عدد ضعاف البصر فى المدرسة الواحدة بالدرجة التى تسمح بإنشاء فصل خاص بهم فى نفس المدرسة وما يتطلبه ذلك من ضرورة توافر الإمكانيات اللازمة لتعليم ضعاف البصر . وعلاجاً لهذه المشكلة تختار إحدى المدارس ذات الموقع الممتاز من حيث سهولة الوصول إليها تيسيراً على نقل التلاميذ أو إنتقالهم إليها ثم تقام بها الفصول الخاصة الملحقة والتى تتوافر فيها بالضرورة الشروط الخاصة الصحية والضوئية ..... الخ .

٢ـ وضع التلاميذ ضعاف البصر فى فصول عادية للأسوياء، أى مع زملائهم العاديين على أن يترك الطفل ضعيف البصر فصله العادى فقط أثناء الحصص التى يتطلب فيها النشاط أو نوع المادة العلمية إستعمال دقيق للعين (مثل القراءة والكتابة) وينتقل إلى فصل به معدات خاصة وتستعمل فيه طرق تربوية خاصة . ويساعد هذا النظام على دمج الأطفال ضعاف البصر بغيرهم من الأطفال العاديين وهى طريقة تقلل من أثر الإعاقة الحسية لضعاف البصر على حالتهم النفسية .

٣ـ وضع التلاميذ ضعاف البصر فى فصول خاصة ملحقة بمعاهد المكفوفين وذلك نتيجة لإحتياج الطفل ضعيف البصر إلى بعض الخدمات والوسائل التعليمية التى يحتاجها المكفوفون، بالإضافة إلى توافر الفصول الخاصة المجهزة والمعدة للمعاقين بصرياً، وكذا المدرسين والمتخصصين فى مجال الإعاقة البصرية . رغم وجود اختلاف كبير بين فقد البصر وضعف البصر .

والواقع أن هذا النظام له أضراره التربوية والنفسية التى إتضحت للمتخصصين والتلاميذ على حد سواء فوضع التلاميذ ضعاف البصر فى مدارس المكفوفين يجعلهم يشعرون بخطورة الموقف وقربهم من العمى أو إتحادهم مع العمى فى فقد حاسة الابصار أو فى الإعاقة البصرية بصفة عامة الأمر الذى يؤثر على حالتهم النفسية تأثيراً سيئا، وعلى توافقهم الشخصى والاجتماعى .

ومما يزيد المشكلة تعقيداً وضع التلاميذ ضعاف البصر فى نفس الفصول المعدة للعميان ومع العميان من التلاميذ • ذلك لأن الطرق المستخدمة فى تربية العميان تعتمد أساساً على حاسة اللمس وطريقة برايل Braille فى الكتابة والقراءة وذلك عكس الطريقة التى تتبع فى تعليم ضعاف لما يتعرض له العميان . ومن هنا يتضح لنا إلى أى مدى يتعرض الطفل ضعيف البصر التى تقوم أساساً على إستخدام ما تبقى لديه من بصر أو قدرة على الرؤية وإعداد ضعاف البصر للحياة مع المبصرين وليس مع العميان • وليس من الحكمة أن نعلم الطفل ضعيف البصر طريقة برايل فى الكتابة والقراءة والإعتماد عليها فى حياته كالأعمى . كما أننا لا ينبغى أن نعود الطفل ضعيف البصر أن يعتمد على غيره متمثلاً فى ذلك الطفل الأعمى . فكيف إذن نعرض الطفل ضعيف البصر لما يتعرض له العميان . ومن هنا يتضح لنا إلى أى مدى يتعرض الطفل ضعيف البصر إلى أضرار كثيرة من الناحية السيكولوجية ومن الناحية التربوية وذلك إذا ما وضعناه فى فصول العميان أو طبقنا عليه نفس المناهج وطرق التدريس المطبقة فى مدارس الطفل الكفيف .

ولذا فإن تربية ضعاف البصر لابد وأن تتم بمعزل عن تربية الأطفال المكفوفين أى أنه لابد من تدريبهم وتعليمهم فى جو من الحياة العادية وفى الظروف الطبيعية لإعدادهم للحياة مع المبصرين العاديين .

٤- وضع التلاميذ ضعاف البصر فى مدارس خاصة بهم، تتوافر فيها إحتياجاتهم من الأجهزة والوسائل التعليمية والمبانى اللازمة المناسبة لضعف بصرهم وهيئة التدريس المتخصصة .

وهذا الاتجاه تأخذ به كل من انجلترا وألمانيا الاتحادية . وفى هذا الاتجاه تتحقق عملية توفير الخدمة الخاصة والرعاية الفردية مما يضمن ارتفاع

مستوى التحصيل والوصول بالتلميذ ضعيف البصر إلى المستوى العادى للمبصرين ٠

(٣) الشروط الواجب توافرها فى فصول ضعاف البصر :

طالما أن الهدف من رعاية وتعليم ضعاف البصر يقوم أساساً على مساعدة الطفل ضعيف البصر بما لديه من قصور حسى على التعلم مع الإقلال قدر الإمكان من إستخدام البصر فى العملية التعليمية ، فإنه يجب توافر شروط معينة عند إعداد فصول ضعاف البصر، أو فصول المحافظة على البصر Sight Saving Classes وهى كما يلى :

١- **توافر الضوء الطبيعى** : فى حجرات الدراسة، بالإضافة إلى توافر الإضاءة الكافية المساعدة أو الصناعية، مع تفادى وقوع اليد على الورق أثناء الكتابة أو الزغللة من أثر الإضاءة السيئة التى تؤدى إلى إجهاد العين .

٢- **الأثاث والتجهيزات** : من مقاعد متحركة وسبورات مجزأة يمكن تحريكها بسهولة، على أن تطلى بألوان غير لامعة بالإضافة إلى ضرورة توافر سبورات إضافية بحامل . وكذلك دواليب لحفظ الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة التى يستعملها التلاميذ فى دراستهم .

٣- **المبنى وموقع العمل** : ويجب أن تتوافر فى المبنى مواصفات كإختيار الموقع الذى يسهل على التلاميذ الوصول إليه، وأن يوجد به فناء كبير يتيح الفرصة لممارسة أنواع النشاط المختلفة فى حرية وأمن، كما ينبغى مراعاة الشروط الصحية فى الفصل من حيث المساحة الكافية والنوافذ والإضاءة وطلاء الجدران الذى يراعى فيه عدم إنعكاس الضوء .

٤- **الأدوات والوسائل التعليمية** :

أ - الكتب المطبوعة بالبنط العريض والخط الواضح اللون على ورق غير مصقول، مع ضرورة توافر الصور الملونة التوضيحية والخالية من التفاصيل الدقيقة الكثيرة .

ب - الصور والخرائط واللوحات والرسوم البيانية والإيضاحية المكبرة والملونة ذات الكتابة الواضحة المناسبة لضعاف البصر .

جـ ـ الوسائل التعليمية المعينة : كالفانوس السحرى وجهاز التسجيل وجهاز العرض السينمانى، والمطبعة والآلة الكاتبة، بالإضافة إلى العدسات المكبرة لقراءة الكتب ذات الحروف الصغيرة المكتوبة بالطريقة العادية، أى بالأحرف الصغيرة المناسبة للأطفال العاديين .

هذا فضلاً عن ضرورة توافر الطباشير الأبيض والأصفر والحبر المناسب والأقلام المناسبة .

وللوسائل التعليمية السمعية والبصرية منها وظائف أساسية وهى تهيئة الخبرة المباشرة وغير المباشرة للتلميذ فى وضوح يساعده على التحصيل بطريقة أفضل وأعمق من تحصيل المعلومات، والحقائق بالطريقة اللفظية المجردة فى التدريس . فالوسائل التعليمية حيوية وفعالية وتثير الميل لإستخدام حواس البصر والسمع وتقويها، الأمر الذى يساعد على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بسهولة . هذا فضلاً عن دور الوسائل التعليمية سمعية كانت أم بصرية فى تنمية اللغة والثروة اللغوية وعمليات التفكير والإدراك والقدرة على حل المشكلات وللتعبير عن الأفكار بصورة أفضل . كما أثبتت التجارب ما للوسائل السمعية والبصرية من أهمية قصوى فى عملية تدريب التلاميذ على المهارات المختلفة وإتقانها .

ونظراً لما للوسائل التعليمية من أهمية كبيرة فى العملية التعليمية والتربوية فإنه يجب أن يتدرب المدرسين على إستخدامها الإستخدام الأمثل حتى تحقق الهدف المرجو منها .

(٤) **<u>المؤسسات التربوية لضعاف البصر فى مصر</u>** :

الأطفال والشباب ضعاف البصر لا يمكنهم أن يستمروا فى التعليم فى المدارس العادية، ولذلك توجد لهم مدارس خاصة وفصول ملحقة للمحافظة على البصر . وتنتشر هذه المدارس والفصول الملحقة فى مصر فى المحافظات الكبرى كالقاهرة والاسكندرية والجيزة وبنى سويف . وتقبل هذه المدارس والفصول الأطفال ضعاف البصر من تلاميذ المدارس الابتدائية العادية الذين لا يتمكنون من متابعة الدراسة مع زملائهم العاديين نتيجة لضعف بصرهم .

وتسير مدارس التربية الخاصة بضعاف البصر وفصولهم على نظام المدارس الخارجية وهى ست سنوات . كما يجب إجراء الكشف الطبى على حدة الابصار عن طريق إخصائي العيون . هذا ويقبل الأطفال الذين لا تزيد حدة إبصارهم عن ٦/٢٤، ولا تقل عن ٦/٦٠ بعد التصحيح بالنظارة فى مدارس ضعاف البصر .

أما بالنسبة لمقررات الدراسة فهى تشبه إلى حد كبير ما يقدم للأطفال العاديين مع مراعاة إستخدام الكتب المطبوعة بالبنط العريض والرسوم الملونة والواضحة والأدوات والآلات والوسائل التعليمية المناسبة لضعاف البصر (محمد عيد المؤمن حسين، مرجع سابق : ٦٣) .

هذا ويحتاج ضعاف البصر فضلاً عن ذلك إلى تدريب خاص فى المهارات الحركية الضرورية لإستخدام أدواتهم الخاصة والآلات والنماذج التوضيحية ولتعلم الموسيقى والأشغال اليدوية وللمهارت اليدوية أهمية كبرى فى مدارس ضعاف البصر .

ولذلك يتعين على التربويين المعنيين بضعاف البصر أن يعملوا على إكتشاف إستعدادات وقدرات وميول التلاميذ ضعاف البصر وأن يعملوا على تنميتها وتوجيه التلاميذ للمهن المناسبة مستقبلا وذلك بعد إعدادهم وتدريبهم عليها بالطرق المناسبة لهم . وهذا يتطلب منا بطبيعة الحال تحليل الفرد وحالة الإبصار وإمكانياته وقدراته مع مراعاة الفروق الفردية بين فئات ضعاف البصر من حيث الإمكانيات والقدرات ودرجة الإبصار الباقية ثم تحليل العمل من حيث متطلباته للبصر وغير ذلك من متطلبات، ثم التوفيق بين إحتياجات العمل وإمكانيات وقدرات العامل .

أما من ناحية الاختبارات التى تطبق على ضعاف البصر فهى فى الواقع نفس الاختبارات التى تستخدم مع الأطفال العاديين مع الأخذ فى الاعتبار طباعتها بحروف كبيرة . إلا أن الإختبارات اللفظية لا تقدم صورة شاملة لإستعدادات وقدرات الطفل ضعيف البصر كما رأينا، أيضاً عدم صلاحيتها مع الطفل الكفيف فمقياس وكسلر ومقياس المصفوفات المدرجة للأطفال ومقياس رسم الرجل لجودإنف وهاريس وإختبار بينيه لتقدير الذكاء عند الأطفال، وغيرها، كلها أدوات تستخدم مع الأطفال العاديين ولكنها لاتصلح للإستخدام مع الأطفال المعاقين بصرياً .

الفئة الثالثة : المعاقون سمعياً

أولاً : الصم :

(١) تعليم الأطفال الصم (نظرة تاريخية) .

(٢) مناهج تعليم الصم .

(٣) أنواع الإشارات التي يستعملها الصم .

(٤) شروط يتعين توافرها في الفصول التعليمية للأطفال الصم .

(٥) تربية المعاقين سمعياً في مصر .

(٦) المؤسسات التربوية للصم في مصر .

(٧) الآفاق المستقبلية في تعليم الصم .

(٨) دراسات عربية في مجال تعليم المعاقين سمعياً .

ثانيـاً : ضعاف السمع :

(١) الرعاية التربوية والنفسيّة لفئات ضعاف السمع .

(٢) البرمجة التعليمية للأطفال ضعاف السمع .

(٣) الاستراتيجيات التعليمية للأطفال الصم .

(٤) المؤسسات التربوية لضعاف السمع في مصر .

الفئة الثالثة : المعاقون سمعياً :

أولاً : الصم :

(١) تعليم الأطفال الصم : (نظرة تاريخية)

بدأ تعليم الأطفال الصم بمحاولات فردية بدأت فى القرن الخامس عشر وحتى الثامن عشر . إلا أن الإهتمام الحقيقى الموجه إلى تعليم الأطفال الصم بدأ منذ إنشاء أول مدرسة لتعليم الأطفال الصم فى باريس عام ١٧٥٥، والتى يرجع الفضل فى إنشائها إلى " شارلز ميشيل دى لابيه " Charles Michel de L ' Epee الذى نجح فى تعليم راهبتين فقدتا القدرة السمعية فى سن مبكرة وقد أتبع معهما طريقة الاشارة (Manua. Method) وبعد ذلك أنشئت أول مدرسة فى هامبورج بألمانيا بجهود " صمويل هاينيكى " Samwel Heinicke وقد استخدم هاينيكى طريقة قراءة الشفاة فى تعليم الطفل الأصم وتبعه " توماس بريد وود " Thomas Braidwood فى انجلترا بإنشاء مدرسة للصم متبعاً الطريقة الشفوية Oral method فى تعليم الصم (عبد المؤمن حسين، مرجع سابق : ٨٠ ـ ٨٧) .

(٢) مناهج تعليم الصم :

يتفق المتخصصون فى مجال رعاية الأصم على أهمية اشتمال برامج ومناهج المعاقين سمعيا على ثلاث أهداف تربوية عامة هى :

أ - التوافق الاجتماعى :

وذلك بتوفير الخبرات التعليمية التى تتمشى مع طبيعة إعاقة الأصم وحاجاته، فيتم تزويده بالمفاهيم والمهارات والاتجاهات العلمية التى يحتاجها للتوافق مع بيئته، كما يمكن توفير الخبرات الاجتماعية التى تتمشى مع طبيعة الإعاقة وحاجاته الإجتماعية، فيمكن تدريبه على التعاون مثلاً عن طريق استخدام التجارب المعملية التى تتيح الفرصة للتفاعل الاجتماعى بين التلاميذ، ومن ثم يتحقق التوافق الإجتماعى .

ب - التوافق الشخصى :

فالنضج الإنفعالى للتلميذ الأصم ومساعدته على تقبل ذاته وإعاقته السمعية، وتحقيق أكبر قدر من التوافق مع نفسه يمهد السبيل لتنمية طاقاته وقدراته، ويضمن له الإستفادة من الخبرات التعليمية التى تقدمها له المدرسة .

جـ - **التوافق الاقتصادى** :

إن تحقيق هذا الهدف يعتمد اعتمادا كبيراً على تحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى للفرد، ولذلك ينبغى أن تتضمن البرامج الناجحة بعض التطبيقات العملية والتدريبات المهنية والتى تعدهم للحياة الخارجية (عمرو رفعت، ١٩٩٧ : ٨٥) ومن هنا فقد اهتمت كثير من الدراسات بتقديم مناهج خاصة بالصم، وذلك لكى تلائم طبيعة الإعاقة السمعية، ومنها دراسة " جروسمان" Grossman (١٩٨٨) والتى قدم فيها منهجا خاصاً فى العلوم للطلاب الصم فى المرحلة (١١ ـ ١٥) سنة وقدم المنهج بأسلوب الوحدات الدراسية، وتناول فى الوحدة بعض المعلومات عن البيئة الطبيعية التى يعيش فيها الأصم، مع بعض التجارب المعملية ذات الألوان والروائح المميزة، واعتبر "باور" Power (١٩٨١) أن البيئة التى يعيش فيها الأصم هى الأساس الذى لابد أن تتبع منه المناهج المقدمة للصم، لأن ذلك يؤدى إلى تنمية مهارات الحياة اليومية لدى الأصم (المرجع السابق، ٨٥ ـ ٨٦) .

وقدم " جيسكين " Gaskin (١٩٧٦) اتجاهاً جديداً فى المناهج الدراسية فى مادة العلوم، حيث أشار إلى تضمين الوحدات الدراسية لوسائل رعاية الكائنات الحية التى تعيش فى بيئة الأصم، وهو ما ينمى المهارات العملية للأصم ومساعدته على تكوين اتجاهات عملية . وقدم " عاطف عدلى " (١٩٨٩) منهج فى مادة العلوم بنى على أساس الوحدات الدراسية وذلك للطلاب الصم فى المرحلة الإعدادية المهنية ، وهو يتكون من معلومات أساسية متدرجة عن (الهواء ـ الماء ـ التربة ـ الطاقة) .

وتهتم إدارة التربية الخاصة فى مصر بقبول الطلاب الصم من سن الثامنة فى الصف الأول، بمعاهد الأمل للصم بعد كشف طبى وتحديد درجة الإعاقة ويتم تدريس مناهج متنوعة فى الصف الأول وحتى الصف الثامن وهى (التربية الدينية، اللغة العربية والرياضة ومبادئ العلوم والصحة، والتربية الفنية والأعمال اليدوية والتربية الرياضية) ويدرس من الصف الثالث مناهج (المواد الاجتماعية) ومن الصف الرابع مناهج (التدبير المنزلى) . ثم يدرس الطلاب فى مرحلة الثانوى المهنى أو الفنى لمدة ثلاث سنوات للحصول على شهادة الثانوية المهنية ويمكنه الحصول عليها من الإلتحاق بسوق العمل بعد الانخراط فى برامج وزارة الشؤون الاجتماعية والتى تخصص (٥ ٪) من

الوظائف للمعاقين . ويلاحظ أن المناهج الدراسية للصم تكون مناسبة لدرجة الإعاقة حيث يدرس الطلاب في المرحلة الثانوية مناهج المرحلة الإعدادية العادية (أجزاء منها) ويدرس طلاب المرحلة الإعدادية مناهج السنوات الثلاث الأخيرة من المرحلة الإبتدائية ويدرس طلاب المرحلة الإبتدائية مناهج المرحلة الإبتدائية العادية في الصفوف الثلاثة الأولى بعد تطبيقها على سنوات الدراسة في المرحلة الإبتدائية المرجع السابق، ٨٦) .

* **إعداد المدرس الخاص للمعاقين سمعياً :**

إن المعلم هو مفتاح كل عملية تعليمية، وأن مهنة التعليم في مجتمع يريد البناء والتقدم لابد وأن يكفل لها المجتمع من الاعتبار الاجتماعي ما يضمن نجاح مسارها خاصة وأنها المهنة التي تقع في يدها أمانة بناء أجيال المستقبل لذا يجب إعادة النظر جذرياً في سياسة إعداد المعلم الخاص بالمعاقين سمعياً .

فالطفل الأصم يحتاج إلى نوعية خاصة من التعامل، تتناسب وظروف إعاقته وما ينشأ عنها من مظاهر وصفات أساسية مكوّنة لشخصية ذلك الطفل .. وعلى ذلك يجب أن يكون المدرّس الذي يتعامل مع الطفل الأصم ذو خصائص ومواصفات معينة تبدأ من اقتناعه بالحب الإنساني للأطفال وأن يكون له ملكة الإقبال على التثقيف الذاتي والقراءات المركزة في هذا المجال ليمكنه مسايرة التطور والأبحاث المتقدمة في هذا المجال .

ويجب علي المدرس عند تعامله مع الأطفال الصم مراعاة الآتي :

١ـ إدراكه أن الطفل الأصم لا ينقصه سوى تعطل حاسة السمع وهنا يمكن تقديم المعلومات لديه بصورة محسوسة مشوقة لتعليمه بالتركيز على حاسة البصر وباقي الحواس وتشجيعه على النطق بمدلولات هذه الاشياء الحسية.

٢ـ أن يعطى للطفل الشعور بالأمان والثقة بالنفس وأن له شخصية مقبولة من قبل من يتعامل معهم .

٣ـ مراعاة الفروق الفردية بين المعاقين سمعياً من حيث بطء التعلم والقدرة على التحصيل وبالتالي تغيير أسلوب تدريبات النطق باختلاف ظروف وامكانيات كل تلميذ على حدة .

٤ـ تصحيح الأخطاء بالصبر وقوة التحكم دون إنزال عقاب مباشر لأى خطأ يصدر من الطفل الأصم .

ولا يمكن الاعتماد على الدورات التدريبية، والحلقات الدراسية المتخصصة لإعداد المدرس المتخصص في تعليم فئات الصم، بل يجب أن يكون المدرس على دراية بطبيعة الصم وأسلوب التعامل معهم، والحصول على معلومات كافية عن لغة الإشارات الخاصة بالصم لا لكي يستخدمها في شرح الدروس والتلقين لتلاميذه الصم، بل لتكون معينا له في النجاح إلى الوصول إلى اتصال مباشر بينه وبين تلاميذه وليستعين بها عند الحاجة إلى توضيح نقطة يصعب شرحها بصورة أخرى ..

ولا يكفي الاعتماد على الحلقات الدراسية والدورات التدريبية المتخصصة لإعداد المدرس المتخصص في تعليم الصم، فجميعها دورات نظرية وإن كانت عملية فهي في نطاق استخدام الأجهزة السمعية ولكن لكي نضمن لمدارس الصم مدرسين ذوي كفاءة عالية لديهم القدرة على التعامل مع الصم والإتصال بهم اتصالاً تاماً فإنه يجب التنبيه إلى أهمية معايشة المدرس لفئة الصم لفترة من ستة شهور إلى عام كامل يمكن اعتبارها فترة تدريبية للمدرس لتأهيله ليصبح قادراً على تعليم الصم والتعامل معهم .. وننوه هنا إلى أن الهدف من هذه المعايشة ليست بتعلم المدرس لغة إشارات الصم فقط بل التعرف أيضاً على الإعاقة النفسية للأصم داخل مجتمعه، مدرسته، بيئته، أسرته، ليتفادى هذه الإعاقة النفسية ويحاول نزعها تدريجياً من داخل هذه الفئة بأن يشعره بذاته كما يمكن للمدرس الاستعانة بلغة الإشارات فقط في حالات صعوبة إيصال المعلومات للأصم من خلال وسائل الإيضاح التقليدية . وبهذه الطريقة يصير المدرس قادراً علماً وعملاً على توصيل المعلومات وتعليم الأصم بسهولة .. بل ويشعر الأصم في مدرسته بأن يعيش وسط مجتمع يحترم شخصيته وقدراته مما يضمن للأصم تعليماً سليماً وحياة إجتماعية خالية من الإعاقات النفسية .

* **<u>ضرورة رياض الأطفال المعاقين سمعياً</u>** :

يرى " سامي جميل " (١٩٩٠ : ١٣٥) أن هناك العديد من العوامل التي تؤدي إلى ضرورة إنشاء رياض للأطفال المعاقين سمعيا . وأن أهم تلك العوامل ما يلي :

أ ـ خروج الأم للعمل وكذلك أعمالها المنزلية مما يؤدي إلى تقلص دورها في رعاية وتوجيه ابنها الأصم .

ب ـ ضيق مساحة الوحدات السكنية تقيد حركة الطفل وتحد من استنفاذ طاقته الكامنة مما يحول دون قدرة الطفل على البحث والتنقيب والتجريب .

جـ ـ سوء الأحوال الاقتصادية والاجتماعية للأسرة من فقر وسوء تغذية، وكذلك تعرض الطفل الأصم للصراعات المحيطة به، واستحالة خروجه للتنفيس عن هذه المشاعر الضارة، أو الانطلاق بعيداً عن أماكن الكبت والإحباط .

د ـ جهل معظم الأمهات بأساليب التربية السليمة للطفل المعاق سمعياً . مما قد يسبب له أمراض سوء التغذية وعقد نفسية حتى لدى الأسر المقتدرة نتيجة لنقص الوعى الصحى السليم .

ثم يقرر " سامى جميل " (المرجع السابق : ١٣٦) أن دور رياض الأطفال فى تربية الطفل المعاق سمعيا، قبل إلتحاقه بالمدرسة هو تنشئته جسميا وحركيا وعقليا ومعرفيا لجعله متوافقا اجتماعيا والانتقال تدريجيا من جو الأسرة إلى جو المدرسة، ليعتاد النظام، وتكوين علاقاته الإنسانية مع المدرسين والزملاء وممارسة الأنشطة التعليمية .

<u>وترجع أهمية رياض الأطفال بالنسبة للمعاقين سمعيا إلى</u> :

أ ـ توسيع دائرة النشاط والتفاعل الاجتماعى، ومعاونة الطفل فى اللعب مع الجماعة والتخفيف من رهبة المواقف الاجتماعية .

ب ـ تدريب الانفعالات وضبطها من خلال اللعب، والمشاركة الوجدانية والصداقة والعمل الجماعى والتنافس .

جـ ـ تنمية المهارات الحركية، ومهارة اللعب والاستفادة من الأنشطة المتنوعة.

د ـ مساعدة الطفل المعاق سمعياً على الإعتماد على نفسه وتقليل الإعتماد على الآخرين .

هـ ـ تدريب وتهيئة أعضاء النطق والاحساس وبقايا السمع لديه على القيام بدورها فى التعلم والتلقى .

و ـ زيادة الحصيلة اللغوية للطفل المعاق سمعياً قبل إلتحاقه بالمدرسة .

(٣) <u>أنواع الاشارات التى يستعملها الصم</u> :

١ـ **<u>إشارات وصفية يدوية تلقائية</u>** ، وهى التى تصف شيئا معينا أو فكرة معينة وتساعد على توضيح صفات الشئ مثل فتح الذراعين للتعبير عن

الكثرة أو تضييق المسافة بين الإبهام والسبابة للدلالة على الصغر أو الشئ القليل . وفى الواقع أن الصم والأسوياء كلاهما يستعمل هذه الاشارات الوصفية لتوضيح المقصود بالكلام .

٢- **إشارات غير وصفية ولا يستعملها إلا الصم فقط** ، وهى عبارة عن إشارات لها دلالة خاصة للغة متداولة بين الصم ، كأن يشير الأصم بإصبعه إلى أسفل فإنه يعنى أن الشئ ردئ ... وهكذا .

(٤) **شروط يتعين توافرها فى الفصول التعليمية للأطفال الصم :**

نظراً إلى أن الأطفال الصم يحتاجون إلى طريقة خاصة ومجهود خاص فى تعلم الكلام، فإن عدد التلاميذ فى الفصل الخاص بهم لا يجب أن يتعدى عشرة أو أثنتا عشر تلميذاً .

ويجب أن تتوافر فى فصولهم الإضاءة الكافية حتى يروا حركات وإيماءات وشفاه المدرس بوضوح • وفضلا عن ضرورة المعينات البصرية والخرائط والمجسمات والأشكال التوضيحية ... الخ، ونظراً لصعوبة تعليم الطفل الأصم الكلام وما يتطلبه ذلك من جهد كبير ووقت طويل فإنه يجب البدء مبكراً ـ أى قبل سن المدرسة ـ بتعليم الطفل الأصم . ومن هنا :

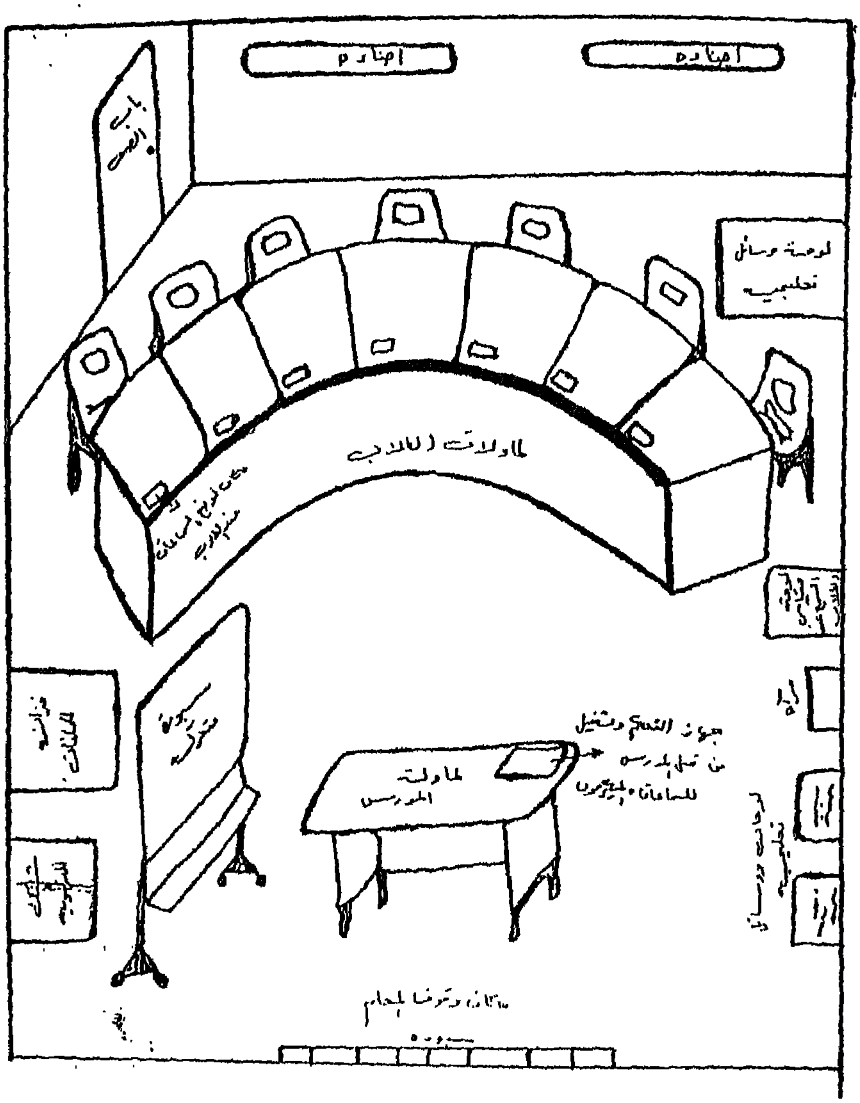
أ ـ يجب أن يتوافر للأطفال الصم منهج دراسى خاص بهم وبعد أن يلم الطفل الأصم بمبادىء المعرفة من قراءة وكتابة وحساب، يجب أن نوفر له نوعاً خاصاً من التعليم يتضمنه التعليم المهنى المناسب .

ب ـ يجب أن تكون حجرات الدراسة متسعة وبعيدة عن الضوضاء، والمقاعد منظمة بطريقة يسهل على كل تلميذ رؤية المدرس، ذلك لأن المدرس يعتمد على الإشارات والايماءات والشفاه فى شرحه وكلامه مع الصم وضعاف السمع .

جـ ـ ضرورة توافر وسائل الإيضاح اللآزمة لتعليم الصم وضعاف السمع، وكذا السبورات الكثيرة واللوحات الوبرية وغيرها .

د ـ ضرورة توافر الإضاءة اللازمة كى يستطيع الطفل قراءة الشفاة بوضوح ولكى يستطيع رؤية إشارات المدرس بسهولة ويسر .

هـ ـ كما يحتاج الطفل الأصم وضعيف السمع الى سبورات إضافية ومرايا للتدريب على النطق ومخارج الألفاظ والحروف المختلفة ورؤية حركات الشفاه والشكل التالى يوضح ذلك :



نموذج لفصل معاقين سمعياً

٥- **تربية المعاقين سمعياً في مصر** : -

بدأت أول مدرسة لإستقبال المعاقين سمعيا وبصريا في عهد الخديوى إسماعيل وذلك فى سنة (١٨٧٤م)، وكانت خارجية تجمع بين البنين والبنات وتقبل المرحلة العمرية (٩ ــ ١٢ سنة) للبنين و(١٣ ــ ١٨ سنة) للبنات وكانت المدرسة مكونة من (٣) فصول للصم ويتم بها تعليم مبادئ اللغة العربية ومكونات البيئة المحيطة وأسماء أعضاء الجسم . ولقلة عدد أفراد المدرسة تم إغلاقها وضُم أولادها على القسم الداخلى المجانى فى مدرسة الصنايع ويتم به التعلم على الأعمال اليدوية والقراءة والكتابة ومبادئ العلوم . وتم إلحاق البنات على المدرسة السنية للبنات مجاناً بالقسم الداخلى وكان ذلك فى عام (١٨٨٨) (أحمد عزت عبد الكريم، ١٩٥٣: ٣٤٨) . وظل الأمر بدون مدرسة تهتم بالصم حتى تم إنشاء مدرسة مشتركة للصم فى الاسكندرية (١٩٣٣) على يد اليونانية " سميلى تسوتسو" ، ثم أنشئت مدرسة للبنين الصم فى حلوان (١٩٤٢)، ومدرسة للبنات الصم فى المطرية بالقاهرة (١٩٤٤) (عبد العظيم شحاته ، ١٩٨٤ : ٨٩ ــ ٩٠) . ومع قيام ثورة (١٩٥٢) أقيمت عدة مدارس للصم وسميت بمدارس الأمل وبلغ عددهم عام (١٩٨٧) حوالى ثلاثين مدرسة ومدة الدراسة بها ثمان سنوات . وكذلك تم إنشاء مدارس إعدادية مهنية للصم وتعتبر هذه المرحلة تالية للمرحلة الابتدائية ، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ثم المرحلة الثانوية المهنية ومدتها ثلاث سنوات وبها مناهج دراسية مخفضة ومناهج مهنية خاصة بالبنين والبنات .

ويبلغ عدد الطلاب المعاقين سمعيا فى مصر (١٦٢٩٧ طالب وطالبة فى ١٧٤١ فصل منهم ١٢١٩١ طالب فى المرحلة الإبتدائية ، ٣٠٢٠ فى الإعدادية، ١٠٦٢ فى الثانوية المهنية) (وزارة التربية والتعليم، ٩٥ - ١٩٩٦، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى) .

(٦) **المؤسسات التربوية للصم في مصر**

تعتبر فئة الصم فئة غير متجانسه لإختلاف أفرادها كثيرا بعضهم عن بعض . وترجع أسباب عدم التجانس بين الصم إلى عوامل متعددة منها :

ــ السن الذى فقد فيه الإنسان حاسة السمع .
ــ درجة فقدان السمع .
ــ أنواع المدارس التى زارها الاصم .
ــ وسائل التفاهم والإتصال المستخدمة فى المنزل والمجتمع .

وقديما أعتقد الإنسان أن الشخص الأصم لا يستطيع التعلم لإعتقاده أن الكلام هو الطريق الوحيد للتعلم • وفى عام ١٩٤٣ شيدت فى القاهرة أول مدرسة حكومية للصم (عبد المجيد عبد الرحيم، ١٩٧٩ : ٢١٢) .

ولأن الأطفال الصم يتعلمون ببطء شديد، ولا يستطيعون إستيعاب المناهج أو المواد الدراسية فى نفس الوقت الذى يحتاجه الأطفال العاديين ولذلك تجد أن تخلفهم بصفة عامة يتراوح بين ثلاث إلى أربع سنوات تقريبا .

ومدارس الصم هى مدارس داخلية وتقبل الأطفال الصم فى سن السادسة إلى الثامنة والذين يبقون بها ثمانى سنوات . أما بالنسبة للأطفال الصم والمصابون بنواحى عجز أخرى مثلا يسمح لهم بالإلتحاق بتلك المدارس، وبعد إتمام السنة الدراسية الثامنة للمدرسة الإبتدائية للصم يبدأ الصم فى تعلم المهن اليدوية والوظائف البسيطة . حيث لا توجد لهم مدارس خاصة محليا .

(٧) **<u>الآفاق المستقبلية فى تعليم الصم</u>** :

عندما ننظر إلى مكانة فئة المعاقين سمعياً فى المجتمعات المتقدمة ومثال ذلك الولايات المتحدة الأمريكية نرى أن هذه الفئة قد حظيت باهتمام بالغ، بداية من النواحى التشريعية إلى الاهتمام الكبير بالدراسات والبحوث العلمية وبتطوير برامج رفع مستوى الخدمات والأداء، ووصل الأمر إلى منح درجة الماجستير والدكتوراه فى مختلف المجالات بالنسبة للصم وذلك فى جامعات ومعاهد متخصصة مثل جامعة جالوديت فى واشنطن ومعهد كيندى فى نيويورك وغيرها .

هذا وقد تم إدخال أسلوب التعليم المبرمج عن طريق الفيديو فى المعاهد المتخصصة للصم فى أمريكا، بل وتم عمل شبكة إتصالات تدار عن طريق الفيديو ويتم فيها الاتصال بين عائلة الأم والمقر التعليمى الخاص بالفيديو وكذلك بأنواع المدارس المختلفة وكل ذلك يدار عن طريق الكومبيوتر وذلك لتقديم خدمات سريعة عن طريق الفيديو وتقديم برامج تعليمية متخصصة مثل (برامج علم الجيولوجيا ـــ البرامج المهنية، البرامج التكنولوجية المتقدمة، برامج تعليمية متخصصة، برامج التعليم التجارى، الدراسات المتقدمة للحصول على الدرجات العلمية العالية (ودرس ريتش، Reich, 1991 : pp 4 -- 5) أثر إدخال البرامج العلمية فى المعاهد المتخصصة وتدريسها عن

طريق الكومبيوتر ، واتسع نطاق الكومبيوتر ومن ثم يمكن عن طريقها الحصول على مختلف أنواع العلوم وبصورة سريعة وبسيطة ومن جميع أنحاء العالم وهنا لم يستثنى أى مجال من مجالات العلوم لم يتم إدخاله فى برامج الكومبيوتر بداية من المجالات الترفيهية إلى برامج علم الحيوان والنبات والأرض وكذلك لغات الصم على مستوى العالم (عمرو رفعت، مرجع سابق، ٨٦ ـ ٨٧) .

واستخدم " أدلفو " Adolfo (١٩٨٧) أسلوبى السيكودراما ولعب الدور كفنيات حديثة فى علاج الأمراض العصابية والمخاوف التى تصاحب الإعاقة السمعية ، كما ركز "لوكاس " Lucas (١٩٨٩ : ١٨٠) على أسلوب لعب الدور ـ بصفة خاصة ـ فى دراسته عن اجتماعية اللغة (أو علم اللغة الاجتماعى) لدى الأفراد الصم ـ باعتباره من أنجح الأساليب التى تستخدم مع الصم ، حيث يقوم المعلم أو الباحث بدور رئيسى فى توصيل المعلومة التى يريد توصيلها للطلاب من خلال موقف درامى يؤديه المعلم أولاً، ثم يحاكيه الطلاب بعد ذلك . ومن الممكن أن يتم توزيع كروت على الطلاب، كلا بدوره، ثم يبدأ المعلم فى تمثيل كل دور ، ثم يترك للطلاب الفرصة أن يؤدوا الموقف التمثيلى كاملاً . مع مراعاة أن يكون هناك هدفاً مسبق لكل جلسة من جلسات لعب الدور .

كما أدخل " كيرتس Curtis (١٩٨٠) فنية العلاج بالفن لبيان الأعراض العصابية المصاحبة للإعاقة ومن ثم ايجاد الفنية الملائمة لعلاجها .

وأكدت " إيلين أوتول " Eileen O'Tool (١٩٨٢) على أهمية الدمج بين المعاهد الأكاديمية المتخصصة والمعاهد المهنية ، وكذلك الدمج بين الصم والعاديين وقدم كل من " نوروود وايجبرت Norwood & Egbert فنية المعسكرات كأسلوب لتحسين الصحة النفسية للصم، وتلاهما " سترونج " Strong (١٩٨٨ : ١٩٢) فأشار إلى أن الأصم يحتاج إلى التفاعل الاجتماعى السليم مع جماعة الأقران، ورأى أن من أفضل الأساليب والفنيات لزيادة التفاعل الإجتماعى هو إقامة المعسكرات، حيث يجد الأصم نفسه بين رفاقه من الصم ومعلميه، ويتوافر له فى المعسكر العديد من المواقف الحياتية التى تتيح له اكتساب مهارات اجتماعية جديدة مثل الحرص على النظام عند الوجود فى المعسكر فى ساعة مبكرة متفق عليها، وكذلك التعاون واكتساب

الكثير من مهارات التوافق الانفعالى وضبط الذات، ويزداد المعسكر ايجابية عند مشاركة أصدقاء الأفراد الصم من العاديين وكذلك مشاركة أولياء الأمور فى أنشطة المعسكر .

ويرى حسن معوض (١٩٧٤ : ٢٤١) أن هناك الآن اتجاه يسير حثيثا نحو استخدام المعسكرات كجزء من الخبرات التى يجب توفيرها للصغار والشباب، وينادى المسؤولون فى دور العلم أن الرحلات والمعسكرات لابد أن تكون جزءاً اساسياً من برامجها . كما أن المعسكرات وسيلة عملية لغرس بذور الثقة بالنفس لدى روادها عن طريق الإسهام الإيجابى فى العمل، ومن ثم تتولد القدرة على تحمل المسؤوليات التى هى حجر الأساس فى بناء جيل جديد ذو فاعلية يعطى أكثر مما يأخذ، ويؤدى دوره فى الحياة قائداً مرة وتابعاً مرة .

هذا وقد قدم الكثير من الخبراء ما يفيد أن المعسكرات تحتل مرتبة رفيعة فى منهج النشاط حيث التلميذ هو المحور وهو الهدف من المنهج وبينوا أن المعسكرات تفيد بصفة خاصة الفئات الخاصة بشرط توافر المشرفين المؤهلين لهم وكذلك الأخصائيين النفسيين المرافقين لهم فى المعسكر وأجمع الخبراء (محمد شمس الدين أحمد، ١٩٨٦ : ٢٦٣ ــ ٢٧٨، محمد مصطفى جودة، ١٩٩٠ : ٣ ــ ٣٥، عدلى سليمان، ١٩٨٥: ٨٧ ــ ١١٨، محمد نجيب توفيق، ١٩٨٨: ٢٢١ ــ ٢٣١، السيد شلتوت، حسن سيد معوض، ١٩٧٤ : ٢٤١ــ ٢٦٧) على أن المعسكر هو مشروع تربوى يقام فى بيئة تختلف عن بيئة الأفراد الأصلية، وتحقق هذه البيئة لأفرادها عدة ألوان من النشاط المشترك فى العمل واللعب، وكذلك تساعد على نمو العلاقات الإنسانية بين الأفراد وزيادة ثقة الأفراد فى أنفسهم مما يدفعهم إلى تحمل مسؤولياتهم ومن هنا تحقق المعسكرات حياة سعيدة فى ظل قيادة رشيدة تلاحظ السلوك وتوجهه.

(٨) **<u>دراسات عربية فى مجال تعليم المعاقين سمعياً</u>** :

ومما يتصل بعملية تعليم المعاقين سمعياً وتربيتهم أن نشير إلى إحدى الدراسات التى تناولت هذا الجانب . فقد قام عبد الوهاب كامل (١٩٨٥) بدراسة عنوان : الاستعداد للتعلم والتوافق النفسى لدى المعوقين سمعياً، دراسة ميدانية .

فى البداية أشار الباحث إلى أن الدراسات الخاصة بفئة المعوقين سمعيا لا تزال لا تنال القدر الكافى من اهتمام الباحثين فىمختلف فروع العلوم . وأنه من الممكن إرجاع ذلك ـ من وجهة نظره ـ إلى ثلاثة أسباب رئيسية هى :

١ـ إختفاء خطة عامة ومتكاملة للبحث العلمى فى مختلف التخصصات، وعلى الأخص فى مجال العلوم النفسية، يمكن أن تلتزم بها أقسام علم النفس .

٢ـ اختلاف النزعات الذاتية للباحثين عند اختيارهم لمشكلة الدراسة .

٣ـ إختفاء إطار عام نظرى مشترك يمثل خطة علمية للنهوض بمستوى هؤلاء الأطفال المعاقين .

وكان الهدف من الدراسة التعرُّف على الإستعداد للتعلم كمؤشر عام لدرجة النمو العقلى عند فئة المعاقين سمعيا، كما يظهر فى أدائهم على الإختبارات الفرعية غير اللفظية لمقياس " هيسكى ـ نيبراسكا "[١] المستخدم . وكذلك كان الهدف من الدراسة محاولة التعرف على طبيعة التوافق النفسى بأنواعه المختلفة عند هؤلاء الأطفال فى تأثيره على أدائهم للإختبارات العمليَّة غير اللفظية، كما يقاس بمقياس[٢] الرُتَبْ لتقدير سلوك الأطفال .

---

[١] اختبار " هيسكى نيبراسكا " لقياس الإستعداد للتعلم (إعداد عبد الوهاب كامل، ١٩٨١ : ٤ ـ ٥) ويتصف ذلك الاختبار بأنه :

(أ) غير لفظى من النوع العملى وبذلك يتحرر كثيرا من تأثير الثقافة .

(ب) يتضمن تعليمات دقيقة للتطبيق على الأطفال الصم .

(جـ) جميع أجزاء الإختبار تقريبا تعتمد على عملية المقارنة بين ما يُقدَمْ له من مثيرات الأداء بعضها ببعض لتحديد نوع الاستجابة التى تسجل فوريا . وبذلك لا يشترط أن يكون المفحوص قد تعرف عليها من محتوى ثقافى مسبق .

(د) الاختبار يمثل بدقة نموذج للمستوى الفنوى للقياس .

(هـ) يطبق بصورة فردية تحت شروط عدم تشتيت الانتباه، ويستغرق التطبيق حوالى خمسين دقيقة بعد التدريب على استخدامه . ويقيس الإختبار المتغيرات الآتية :

(١) مدى الإنتباه البصرى . (٢) نماذج المكعبات . (٣) تكملة الصور . (٤) تذكر الأرقام. (٥) ألغاز المكعبات . (٦) مشابهة الصور . (٧) الاستدلال المكانى .

[٢] مقياس الرتب لتقدير سلوك الأطفال CBRS وضعه " راسل . ن كاسيل " R. N. Cassel سنة ١٩٦٢ . ويحتوى على قائمة مقننة لمجموعة من الملاحظات السلوكية الدقيقة التىيتم تقديرها من خلال المعرفة المباشرة للأطفال فى المواقف المختلفة، وقد يتطلب الأمر متابعة الطفل أكثر من مرة حيث تم التعاون مع المدرسين أنفسهم فى وجود الفاحص، ويقيس الإختبار ست أنواع للتوافق هى : (١) التوافق الذاتى . (٢) التوافق المنزلى . (٣) التوافق الاجتماعى . (٤) التوافق المدرسى . (٥) التوافق الجسمى . (٦) التوافق الكلى . (عبد الوهاب كامل، ١٩٨٥ : ٥) .

وقد طرح الباحث أربعة تساؤلات حاول الإستفسار عنها على حد قوله ـ وكانت كالتالى :

١ـ هل يمكن التنبؤ بالعمر التعلمى (يوازى مفهوم العمر العقلى بالنسبة للأسوياء) من خلال الدرجات الخام المباشرة التى نحصل عليها من الاختبارات الفرعية ؟

٢ـ هل يمكن التنبؤ بالتوافق النفسى (التوافق الذاتى، المنزلى، الاجتماعى، المدرسى، والجسمى) للأطفال المعاقين سمعياً من خلال قائمة الملاحظات السلوكية التى وضعها " راسل " والتى تعكس جوانب التوافق المختلفة .

٣ـ هل توجد علاقات ارتباطية بين متغيرات التوافق النفسى، ومتغيرات الأداء على الاختبارات الفرعية للاستعداد للتعلم ؟

٤ـ هل يوجد تأثير متبادل بين العمر التعلمى كمؤشر للاستعداد للتعلم ومتغيرات التوافق المختلفة ؟ وإلى أى مدى تؤثر فى الأداء على الاختبارات غير اللفظية ؟

وقد حصل الباحث على عينة دراسته من مدارس الصم فى أربعة مدن بجمهورية مصر العربية وهى طنطا، دمنهور، أسيوط ، سوهاج . وبلغ عدد الأطفال الذين قاموا بإجراء جميع الإختبارات (١٢٤) مائة وأربع وعشرون طفلاً أصماً ، تراوحت أعمارهم ما بين عشر سنوات ونصف، وخمسة عشر عاماً من الجنسين وجميعهم ممن يستخدمون اليد اليمنى فى تناولهم للأشياء وفى الكتابة . ونعرض مناقشة بعض النتائج الخاصة بالأداء على إختبار الاستعداد للتعلم فقد تمت مقارنة بعض نتائج الأطفال الأسوياء فى نفس الفئة العمرية، والذى بلغ عددهم (١١٠) مائة وعشر أطفال من الجنسين بنتائج الأطفال الصم . وقد استخدم الباحث أداتين رئيسيتين هما :

(أ) اختبار " هيسكى ـ نيبراسكا " لقياس الاستعداد للتعلم (١٩٨١) .

(ب) مقياس الرُتَبْ لتقدير سلوك الأطفال CBRS، والذى وضعه " راسل . ن كاسيل " R. N. Cassel (١٩٦٢) (انظر هامش صفحة ١٢٤) .

وقد ناقش الباحث نتائجه فى ضوء التساؤلات المطروحة وخرج بملخص مؤداه تحققه من صدق تساؤلاته والتى من بينها أنه يوجد تفاعل إحصائى دال بين العمر التعلمى ومتغيرات التوافق الخمسة، ومنه يتضح أن أفضل اداء نحصل عليه عند ارتفاع العمر التعلمى، وارتفاع درجات التوافق فى مجالاته

المختلفة، حيث يتضح أهمية الملاحظات السلوكية وتقنينها فى الكشف عن أحد أسباب إنخفاض الأداء ــ العقلى وبالتالى التحصيلى . وأن كل من التوافق الذاتى والتوافق المنزلى والمدرسى يحتل أهمية خاصة بالنسبة لجوانب الإعاقة الانفعالية التى تؤثر على الأداء بصفةٍ عامة . وأن البحث يكشف عن وجود بعض الأطفال الصم المتفوقين الذين يجب العناية بهم .

ثانياً : ضعاف السمع :

(١) الرعاية التربوية والنفسية لفئات ضعف السمع :

يحتاج الطفل ضعيف السمع الى عناية مبكرة، وذلك بعد الاكتشاف المبكر لحالتـه، وقبل ان يفوت الأوان دون تعليمه الكلام . وذلك لأن اللغة والكلام ـ كما هو معلوم ـ عملية مكتسبة .

وهنا لابد من إجراء الفحص الدقيق للكشف عن أسباب ضعف السمع والنصح بإجراء العمليات الجراحية إذا استدعى الأمر ذلك، أو استخدام السماعات التعويضية المناسبة . ثم تدريب الطفل على قراءة الشفاة والإشارات وتعلم القراءة والكتابة واللغة الرمزية للتعبير عن افكاره . بالإضافة الى تنمية سمع الطفل قدر الإمكان بالتمرينات المستمرة على الكلام والسمع والكتابة وعلى السمع الواعي وتفهم ما يسمع . ثم توجيهه توجيها مناسبا لدرجة ضعف السمع لديه .

مما سبق يمكن تصنيف ضعاف السمع الى فئات مختلفة من وجهة النظر التربوية :

- فمنهم من يقل السمع لديه ولكن يمكن تعليمه الكلام عن طريق الأذن أيضا.
- ومنهم من تقل حدة السمع لديه ويحتاج الى مكبرات صوتية أو الحديث عن قرب .
- ومنهم من يكون النقص فى السمع لديه شديدا بحيث لا يمكنه تعلم الكلام واللغة وهم فى حاجة ماسة إلى إستخدام وسائل خاصة فى التعلم .
- وهناك فئة النقص الكامل فى السمع ، والتى لا يمكن تعليمها اللغة عن طريق الأذن ولا الأجهزة المُعينة، ولكن يمكن أن نتعلم اللغة عن طريق قراءة الشفاة فقط ، وعلى المربين مراعاة عملية التقليد والمحاكاة الصوتية وتشجيع الطفل على التقليد أى تقليد الأصوات والكلمات بصوت مسموع وواضح والتدريب على ذلك باستمرار . وتعويد الطفل ضعيف السمع التمييز بين الأصوات المختلفة، مع تسجيل صوت الطفل المصاب بضعف السمع وإتاحة الفرصة له بسماع صوته ومقارنته بصوت آخر لتصحيح اخطاء النطق بصفة مستمرة . مع مراعاة أن يكون كلامنا معه واضح ومخارج ألفاظنا واضحه كى نساعد الطفل على التفرقة بين الحروف المتشابهه فى طريقة إخراجها وإستخدامها فى جمل أو كلمات مختلفة ليستطيع التمييز بينها .

ومن خلال قراءة الطفل ضعيف السمع للشفاة والربط بين منطوق الكلمة ومدلولها وصورتها يمكن علاج هذا الطفل وإكسابه اللغة والقدرة على الكلام.

والواقع أن الشخص المعاق سمعيا يحتاج إلى خدمات ورعاية اكثر من الشخص العادى حتى يمكن الإستفادة من الفرص المتاحة للآندماج فى الحياة العامة . ومن هنا وجب الإكتشاف المبكر والعلاج لحالات ضعف السمع وهذا لا يتأتى إلا عن طريق تعاون كل المختصين وتوافر الإمكانيات اللازمة البشرية والمادية والعملية .

وهذا يعنى ضرورة أن يتوافر الإخصائيين اللازمين للتشخيص والعلاج وخاصة طبيب الأذن والأنف والسمعيات، وما يتطلبه ذلك من أجهزة طبية وتأهيلية وعلاجية. فضلا عن أهمية الدور الذى يقوم الإخصائى النفسى بإختباراته المختلفة على القدرات العقلية والشخصية، وكذلك الإخصائى الاجتماعى والإخصائى التأهيلى ودورهما فى مساعدة الطفل ضعيف السمع على التغلب على اعاقته إجتماعيا ومهنيا بما يتناسب وظروفه الشخصية والإجتماعية وقدراته الخاصه .

هذا فضلا عن ضرورة توافر مراكز التشخيص وعلاج أمراض السمع والكلام والعلاج التخاطبى السمعى الذى يساعد على تنمية القدرات الصوتية والسمعية واللغوية والتخاطبية للطفل ضعيف السمع . كما أن لإختيارالسماعة المناسبة وتركيبها وضبطها حسب قدرة الطفل على السمع أو حسب النقص السمعى للمعاق دورا هاما فى المراحل العلاجية والتدريب التخاطبى السمعى والتعليم والتدريب المهنى .

ويمكن أن يلتحق الطفل ضعيف السمع بمراحل التعليم الأساسى ضعيف السمع بالتعليم المهنى الخاص بضعاف السمع وذلك إذا ما تأخر السن الذى تمكن فيه الطفل المعاق من التخاطب والكلام، أى إذا كان نموه اللغوى والتخاطبى متأخرا بدرجة كبيرة تحول دون قدرته على الإستمرار فى التعليم العادى بمراحله المختلفة سواء فى مدارس العاديين أم فى مدارس الأمل لتأهيل ضعاف السمع والصم .

هذا بالإضافة إلى وجود عوامل أخرى مثل عمق أو شدة ضعف السمع، أو قصور القدرات العقلية لدى الطفل ضعيف السمع إلى الحد الذى لا يمكنه من مواصلة الدراسة النظرية .

(٢) **البرمجة التعليمية للأطفال ضعاف السمع :**

منذ زمن طويل والأطفال ضعاف السمع يتلقون تعليمهم فى إطار فصول خاصة بهم، ومن الخصائص المميزة لهذه الفصول أنها تضم أعدادا قليلة من الأطفال مما يتيح فرصة أكبر للرعاية الفردية بالأطفال . ويضاف إلى ذلك إتاحة الفرصة لهولاء الأطفال لاستخدام الوسائل المعينة سواء كانت وسائل سمعية أوبصرية .

وتعتبر طريقة قراءة الشفاة lipreading التى يطلق عليها أحيانا قراءة الكلام ـ Speech reading عنصراً من العناصر الجوهرية فى هذا النوع من البرامج الخاصة لهؤلاء الأطفال . كما أظهرت الممارسة العلمية لهذه البرامج أنها مفيدة للأطفال المعاقين سمعيا نظراً لوجودهم مع الأطفال العاديين لفترة من الوقت،خاصة إذا حصلوا على مساعدة اضافية فى بعض المجالات الدراسية .

والأطفال ضعاف السمع لا يختلفون كثيرا عن غيرهم من الأطفال العاديين وقد يقتصر تخلفهم على بعض المجالات المحدودة كالكلام واللغة والقراءة . على أن الأطفال الذين يظهرون إنحرافا واضحاً عن معدلات الطفل العادى يسمح لهم بالإنضمام إلى فصول التربية الخاصة . أما إذا كانت الإعاقة التى يعانى منها الطفل من النوع البسيط ، فمن الأفضل أن يبقى فى الفصل الدراسى العادى على أن يترك هذا الفصل لفترة قصيرة يتلقى فيها بعض التدريبات الفردية على الكلام . والبرامج التعليمية الأكثر شيوعاً فى الوقت الحاضر فى كثير من النظم المدرسية فى دول عديدة تتضمن أن يلتحق الطفل بأحد الفصول العادية مع توفير مدرسين متخصصين فى مجال التربية الخاصة لتقديم المساعدات الضرورية للأطفال المعاقين سمعيا للتغلب على مشكلاتهم السمعية والتعليمية . وربما كانت أهم واجبات هؤلاء الأخصائيين هى:

١ـ تدريب الأطفال المعاقين سمعياً على الإستخدام الصحيح للمعينات السمعية (لمزيد من التفاصيل عن المعينات السمعية واستخدامها يمكن الرجوع إلى : عبد الرحمن سيد سليمان، ١٩٩٥) .

٢ـ تدريب الأطفال على السمع .
٣ـ تعليم الأطفال قراءة الشفاة .
٤ـ تصحيح عيوب النطق والكلام عند هؤلاء الأطفال (فتحى السيد عبد الرحيم، ١٩٩٠ : ٢٤٢ ـ ٢٥٣) .

وفيما يلى نشير بشيئ من الإختصار الى كل واجب من هذه الواجبات التى توكل الى أخصائى التربية الخاصة فى مجال الإعاقات السمعية .

(١) **التدريب على استخدام المعينات السمعية**

تتطلب عملية استخدام الطفل الصغير للسماعة قدراً كبيراً من العناية والإهتمام . فالطفل يجب ألا يستخدم السماعة طول اليوم . ولعل من البرامج المفضلة لإستخدام السماعة أن يبدأ الطفل استعمالها داخل الفصل أثناء الدراسة على أن يكون ذلك تحت اشراف الأخصائى السمعى audiologist . بعد ذلك يمكن استخدام السماعة لفترة قصيرة من الوقت فى ظل تعليمات محددة . هذا، ويمكن السماح بزيادة فترات الإستخدام بشكل تدريجى إلى أن يتعلم الطفل كيفية استخدامها والإستفادة منها إلى أقصى حد ممكن .

(٢) **التدريب السمعى**: Auditory Training

يقصد بالتدريب السمعى تدريب الطفل على الإستماع إلى بعض الأصوات التى يمكن للطفل إلتقاطها، والتدريب على التمييز بين الأصوات المختلفة . قبل أن تكتشف السماعات، كان هذا النوع من التدريب السمعى يتم من خلال الكلام فى الأذن مباشرة واستخدام أنابيب خاصة لتكبير الصوت . إلا أن الأساليب الإلكترونية الحديثة ساهمت بشكل ملحوظ فى تطوير الوسائل السمعية المعينة . فمن خلال السماعات الحديثة يمكن التحكم فى الذبذبات ونغمات الصوت، ويمكن للطفل استخدام السماعة مع اجراء التعديلات التى يرغب فيها . ومن أهم أهداف التدريب السمعى مساعدة الطفل على التمييز بين الأصوات المختلفة فى وقت مبكر بقدر الإمكان عادةً يقوم بهذا النوع من التدريب شخص متخصص فى السمع Hearing specialist طبقاً للإحتياجات الفردية لكل طفل. ويعتبر تدريب الطفل فى سن ما قبل المدرسة على التمييز بين الأصوات من الأمور بالغة الاهمية، وفى هذه الحالة يستطيع الآباء والأمهات الإسهام فى هذا التدريب . لعل هذا يجعل من بين أهداف الأخصائى

السمعي تعريف الآباء والأمهات بواجباتهم في المساعدة على تدريب أطفالهم في البيئات المنزلية على التمييز بين الأصوات المختلفة .

*قراءة الشفاه : Lipreading

على الرغم من أننا عادة، نفهم الكلمة المنطوقة من خلال الحس السمعى فإننا نستطيع أيضا فهم الكلمات بالإستعانة بحاسة الإبصار عندما ننظر الى وجه المتحدث مباشرة . إن مجموعة من تعبيرات الوجه، وبعض الحركات والإيماءات الأخرى يمكن أن تضيف شيئا من المعنى للكلام الصادر من هذا الشخص .

يمكن تعليم الأطفال الصم الكلام واللغة، وبالتالى القراءة والكتابة وغير ذلك من معارف وخبرات عن طريق تدريبهم على ملاحظة الشفاة وحركات الفم، وملاحظة تعبيرات الوجه وحركات المتكلم . الأمر الذى يسهل للأصم معرفة وفهم ما يقال أمامه، وما يدور من حوله .

ومن هنا وجب تعويد الطفل الأصم التطلع الى وجه المتكلم وشفتيه وذلك بطريقة متكررة وعلى فترات قصيرة حتى يحدث تثبيت لما يتعلمه الطفل الأصم من كلمات ومعلومات عن طريق قراءة الشفاه ــ ويجب أن يكون المدرّس قريباً من مستوى وجه التلميذ، حتى يستطيع الطفل الأصم بسهولة رؤية كل حركة وإشارة تعبيرية فى وجه المدرس وحركات الشفاه وما يلزمها من انفعالات تعبيرية، مما يساعد على إدراك المعنى من الكلام أيضاً، أى دلالة الألفاظ واللغة، فالكلمة لها دلالة تعبيرية عن شيئ ما .

ويساعد على تعلّم طريقة الشفاه، بسرعة، إشراك الطفل الأصم فى اللعب والأنشطة المختلفة واستغلال المواقف المختلفة المثيرة ذات الدلالة بالنسبة للطفل والتى تشبع حاجاته وميوله الخاصة حتى يتسنى لنا مساعدته على تعلم قراءة الشفاة بطريقة مشوقة ومثيرة .

ومن الأهمية بمكان إشعار الطفل الأصم بالنجاح فى قدرته على فهم مــا يقال له مما يساعده على الاستمرار فى الإنجاز والدافعية للتعلم . ويستخدم فى ذلك أساليب التعزيز والإثابة المختلفة .

والواقع أن عملية تدريب الطفل الأصم على قراءة الشفاة ليست بالعملية السهلة حيث تتطلب من المربين الصبر والمثابرة فى العمل مع هؤلاء الأطفال المعاقين سمعيا كما يتطلب دراية وخبرة طويلة فى هذا المجال .

وتستخدم طريقة قراءة الشفاة مع الأطفال المعاقين سمعياً بهدف تنشيط فهمهم لما يقوله لهم الآخرون . يتحقق ذلك عادة بتوجيه انتباه هؤلاء الأطفال إلى بعض الحركات والإشارات المعينة التى تحدث على الشفاة، وبعض حركات الوجه التى تساعد على فهم الكلام . مثل هذه الإشارات والدلالات قد تملأ الفجوات التى يشعر بها الطفل ضعيف السمع عندما يخفق فى التقاط بعض الألفاظ عن طريق السمع . وعندما يحصل الطفل ضعيف السمع على بعض المساعدات خارج اطار الفصل الدراسى العادى، والتى تتضمن المساعدة على التدريب السمعى وقراءة الشفاة والاستخدام الصحيح للسماعة، فى هذه الحالة يستطيع مدرس الفصل العادى أن يساعد هذا الطفل على فهم ما يدور من حوله من حوار داخل الفصل الدراسى . بشكل عام يمكن تمييز ثلاث طرق تستخدم الآن فى التدريب على قراءة الشفاة وهى :

أ ــ طريقة يكون التركيز فيها على أجزاء الكلمة ويطلق عليها طريقة الصوتيات ــ phonetic method . فى ضوء هذه الطريقة يتعلم الطفل نطق الحروف الساكنة والحروف المتحركة، ثم يتعلم نطق هذه الحروف مع بعض الحروف الساكنة .. وهكذا .

ب ــ بعكس الطريقة السابقة ، فإن الطريقة الثانية لقراءة الشفاه لا تضع التركيز على الكلمة أو على الجملة، وإنما تهتم بالوحدة الكلية . قد تكون هذه الوحدة قصة قصيرة حتى وان كان الطفل لا يفهم منها سوى جزءاً صغيراً فقط .

جـ ــ تقوم الطريقة الثالثة على إبراز الأصوات المرئية أولا، ثم بعد ذلك الأصوات المضغمة . تقوم هذه الطريقة على الأسس التى قامت عليها طريقة Mueller walle الألمانية .

ويمكن الإستفادة من علم النفس التربوى وقوانين التعلم عند تدريب الطفل الأصم على قراءة الشفاه على النحو الآتى :

أ ــ البدء بالطريقة السليمة فى تعليم الطفل طريقة قراءة الشفاة وفهم التعبيرات المختلفة للوجه والعينين وتكوين المفاهيم والمعانى .

ب ـ البدء بالطريقة الكلية التى تبدأ بالجمل السهله وتنتهى بالكلمات والحروف الهجائية وأشكالها ومخارج أصواتها .

جـ ـ البدء بالكلمات السهلة والتى يمكن نطقها ورؤيتها بسهولة ويسر ثم التدرج إلى تعلم الاصعب والأعقد من الكلمات والجمل .

د ـ التعلم بطريقة بطيئة، وهذا ما تقتضيه طبيعة الطفل غير العادى . فكلما يتدرج التدريب من السهل إلى الاصعب، يتدرج أيضا فى السرعة .

هـ ـ ضرورة الوضوح أثناء الكلام مع الطفل الاصم، فى تعبيرات الوجه والعينين وحركات الشفاه .

و ـ مساعدة الطفل الاصم على التدرب على ملاحظة الوجه والشفاة بدقة ثم الربط بين ما يراه من تغيرات وحركات بين المواقف، ثم تعويده على الفهم المجرد دون أن يرى مواقف ماثلة أمامه أثناء التحدث .

ز ـ تشجيع الطفل على المبادأة ولو بمحاولات بسيطة لإخراج صوته والبدء فى الكلام .

ح ـ خلق الدافعية للتعلم وتكوين الإتجاهات الموجبة نحو التعلم .

ط ـ تهيئة الظروف النفسية والصحية والإجتماعية الملائمة والتى تساعد على تعليم الطفل الاصم الكلام .

ى ـ إظهار الإستحسان والتشجيع والإكثار من التعزيز كلما أثبت الطفل جدارة فى فهم الكلمات ومعانيها، أو كلما حاول تقليدها أو النطق بها. وذلك تطبيقا لقانون الاثر الذى فحواه أن الإنسان يميل إلى تكرار الأشياء السارة التى نجح فى القيام بها ولاقى بسببها تعزيزا ومدحا وحقق فيها نجاحا. وينسى ما دون ذلك .

ك ـ الإستفادة من قدرة الطفل على التقليد فى تدريبه على قراءة الشفاه وتعليم الأنشطة أو الخبرات المختلفة .

ل ـ إشباع حاجات الطفل وإحساسه بالراحه والطمأنينه يساعد على مشاركته الفعالة فى عملية التدريب ويجعله يركز فيما يرى، ويتطلع للوجوه ولطريقة الكلام وفهم الكلام الذى يقال من حوله .

م ـ ربط المهارات اليدوية والتدريب الحسى بالكلمات والمعانى باستمرار وإستغلال تلك الأوقات المناسبة للتدريب على قراءة الشفاه . فبالإضافة الى قيام الطفل بشىء محبب إلى نفسه وتحقيق المهارة اليدوية والفنية يمكن استغلال تلك الفرصة لتحقيق التعلم بطريقة قراءة الشفاة لمعرفة طبائع الأشياء وألوانها وأسمائها وصفاتها وما إلى ذلك .

ن ـ تدريب الطفل يتم فى الفرص السانحه للتفاهم وعندما يكون الطفل لديه الإستعداد للتعلم، ولدية رغبة فى زيادة معلوماته عما يحيط به من أشياء وأشخاص، ولديه ميل إجتماعى ورغبة فى الإتصال بالغير .

ص ـ ربط الكلمات بواقع الطفل حتى تكون لها دلالة بالنسبة له . فربط الكلمات التى يراها الطفل بمدلولاتها الحسية يزيد تعليمه وفهمه عمقاً وسرعة .

ع ـ الإستمرار فى التدريب الموزع على فترات زمنية معقولة، مما يساعد على تثبيت المعلومات .

ف ـ أن تتم عملية تعليم قراءة الشفاه من خلال الأنشطة والعمل وأثناء إكتساب الخبرات والتجارب . مع جذب إنتباه الطفل الاصم كلما أمكن إلى فهم الكلام وقراءة الوجه والشفاه أثناء قيامه بالاعمال المحببة الى نفسه .

<u>مثال لتعليم الطفل طريقة قراءة الشفاة :</u>

تعرض الكلمة او الجملة مكتوبة على السبورة أو فى ورقة بخط كبير وواضح وتعرض صورة أو رسم للشئ المكتوب وينطق المدرس بالكلمة أو الجملة عدة مرات أمام التلاميذ على أن يجذب إنتباه التلاميذ إلى حركة الشفاة عند النطق وتدريبهم تدريبا فرديا على النطق . ويجب على المدرس مراعاة إختيار الألفاظ والكلمات السهلة ذات الدلالة الحسية والمعنى لدى التلاميذ . وعليه أن يبرز مخارج الحروف عند نطقه بالكلمة وأن يجسم حركات الشفاة بالقدر الذى يمكن الطفل من إدراك مخارج الألفاظ وفهم ما يقال من كلمات . وعن طريق التكرار يلاحظ الطفل أن لبعض الحروف مخارج خاصة، فيربط بين شكل الحرف ومخرجه عند النطق به . ومن هنا يمكن للمدرس أن يبدأ فى تجريد الحروف أولا بأول بادئا بالحروف المتحركة ثم الساكنة .

ومن ثم نلاحظ أن تعليم قراءة الشفاة يتم فى مراحل ثلاث هى :

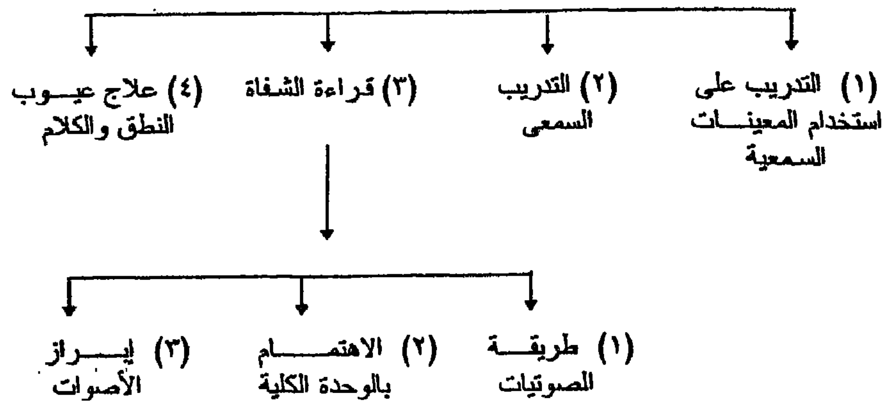
- مرحلة تطلع الطفل الاصم لوجه المتكلم (المدرس) .
- مرحلة الربط بين ما يراه على وجه المدرس من تعبيرات وبين المواقف.
- مرحلة الفهم المجرد للكلمات .

(٤) **<u>علاج عيوب النطق والكلام</u>** Speech correction

عدد كبير من الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع قد لا يستطيعون سماع بعض الأصوات بدقة مما يترتب عليه وجود كثير من عيوب النطق

والكلام لدى هؤلاء الأطفال . يضاف إلى ذلك عدم قدرة مثل هؤلاء الأطفال على تكييف نغمة الصوت لديهم مع بقية الأصوات الأخرى . وقد نجد بعض هؤلاء الأطفال يلجأون إلى التحدث بصوت مرتفع للغاية نظراً لأنهم لا يسمعون أصواتهم . وبعض الأطفال لا يتحدثون بهذا الصوت المرتفع نظراً لإصابتهم بفقدان السمع التوصيلي مما يمكنهم من سماع أصواتهم من خلال عظيمات التوصيل اكثر مما يستطيعون سماع أصوات الأشخاص الآخرين .

والطريقة المستخدمة فى تصحيح بعض عيوب الكلام تتضمن ملاحظة أخطاء الطفل فى بعض الكلمات، ثم القيام بعد ذلك بجدولة هذه الكلمات ويمكن عمل بعض اللوحات التى تحمل هذه الكلمات . فى هذه الحالة يطلب المعلم من الطفل قراءة هذه الكلمات مرة تلو أخرى، ويقوم بملاحظة الطفل أثناء نطق هذه الكلمات إلى أن يحدد بالضبط مصادر الخطأ (على سبيل المثال، يحدد ما إذا كان الخطأ فى بداية الكلمة أو فى وسطها أو فى نهايتها) يقوم المدرس بعد ذلك بتصحيح أخطاء الطفل عدداً من المرات إلى أن يقلع الطفل عن النطق الخاطىء .
والشكل التالى يلخص أنواع البرامج التعليمية لضعاف السمع :



(البرمجة التعليمية للأطفال ضعاف السمع)

الإستراتيجيات التعليمية للأطفال الصم

يوضع التركيز فى الأساليب التعليمية للأطفال الصم عادة على مظاهر النمو اللغوى عند هؤلاء الأطفال، وعلى أساليب التواصل مع الأشخاص الآخرين . كما هو الحال فى أى مجال آخر من مجالات التربية الخاصة وقد تعددت المداخل والأساليب المستخدمة مع الأطفال الذين يعانون من قصور فى السمع . فمن خلال الممارسة والخبرة التى امتدت على مدى سنوات طويلة دار الحوار والجدل فيما بين الأخصائيين فى هذا المجال حول المزايا النسبية للأساليب المختلفة للتواصل التى يمكن استخدامها فى تعليم الأطفال المعاقين سمعياً . ومن اكثر أساليب التواصل شيوعاً فى الأستخدام ما يلى :

الوسيلة الأولى : التواصل الملفوظ : Oral communication
الوسيلة الثانية : التواصل اليدوى : Manual communication
الوسيلة الثالثة : التواصل الكلى : Total communication

الوسيلة الأولى : أساليب التواصل الملفوظ oral communication

الإستراتيجية التعليمية التى تعرف باسم الطريقة الملفوظة oral method تؤكد على المظاهر اللفظية فى البيئة، وتتخذ من الكلام وقراءة الشفاة المسالك الأساسية لعملية التواصل (فارويل Farwell ١٩٧٦) . وبطبيعة الحال، تلقى هذه المسالك تعضيداً ومساندة من خلال تنمية مهارات القراءة والكتابة وتنمية الجزء المتبقى من السمع من خلال المعينات السمعية والتدريب، وبعدئذ يسمح للطفل باستخدام الأساليب اليدوية . وربما يبدأ تدريب الأطفال على الطرق الملفوظة للتواصل بمجرد التعرف على حالات فقدان السمع . قد يبدأ البرنامج بصفة مبدئية فى المنزل، ولكن بمجرد أن يبلغ الطفل السنتين من العمر يستطيع أن يلتحق بالمدرسة جزءاً من اليوم على الأقل .

يرى المؤيدون لأساليب التواصل الملفوظ أن هذا النظام ينطوى على مجموعة من المزايا . يعتقد هؤلاء بأن كثيراً من التلاميذ الصم يتعلمون من خلال هذا الأسلوب ليس فقط الكلام الواضح، بل يستطيعون أيضاً عن طريق قراءة الشفاة إقامة جسور من التواصل مع بقية أفراد المجتمع . بمعنى آخر فإن أساليب التواصل الملفوظ تساعد الشخص الأصم على الدخول فى عالم الأشخاص العاديين، فى حين أن لغة الإشارة تقيد مجال تواصل هذا الشخص

وتجعله قاصراً على الأفراد الذين يتقنون هذا الشكل المتخصص من أشكال التعبير .

من ناحية أخرى، يوجد بين المربين في مجال المعاقين سمعياً من يرون أن من الأمور بالغة الصعوبة للأطفال الصم بدرجة حادة اصدار الكلام، ونظراً لأن هؤلاء الأطفال لايسمعون الآخرين وهم ينطقون بالكلام، فإنهم لا يستطيعون ضبط محاولاتهم الصوتية الذاتية لتقليد الكلام الصادر عن الآخرين. كذلك يرى هؤلاء المربون أن قراءة الشفاة هي في أفضل الأحوال نوع من التخمين نظراً لأن عدداً كبيراً من الكلمات في اللغة تشبه بعضها بعضا عند النطق بها .

إن النجاح في قراءة الشفاة يفترض مقدماً وجود أساس لغوى مناسب ومعرفة بقواعد اللغة، وثروة لفظية واسعة . ولقد أظهرت الدراسات أن افضل القارئين عن طريق الشفاة عندما يوجدون في مواقف ثنائية (حوار بين الشخص الأصم والشخص العادى وجهاً لوجه) يفهمون ما بين ٢٦٪ الى ٣٦٪ مما يقال، وأن عدداً كبيراً من الصم لا يفهمون اكثر من ٥٪ من الكلام (منديل Mindel ، فيرنون Vernon ١٩٧١) . إن الصم جميعاً، والأشخاص العاديين في السمع أيضا ، ليست لديهم مواهب لقراءة الشفاة، ويجد البعض أن هذه الطريقة غير فعالة على الإطلاق ومحبطة كوسيلة للتواصل المتبادل .

ولكي يدرك القارئ مدى الصعوبة في هذه الطريقة يكفي أن يوقف الصوت الصادر من جهاز التليفزيون أمامه ويحاول أن يخمن حول الكلام الصادر عنه . ونظراً للمشكلات والصعوبات السابقة بدأ في السنوات الأخيرة استخدام مدخل جديد يتضمن تجميعا من الإشارات اليدوية وقراءة الشفاة وأطلق عليه Cued speech [1] . أثبتت هذه الطريقة فعاليتها إلى حد كبير في تحسين القدرة على اصدار الألفاظ عند الأطفال الصم . وواضح أن هذه الطريقة ليست ملفوظة تماماً ، ذلك لأنها تستخدم الإشارات جنباً إلى جنب مع

---

[1] Cued Speech : كلام إشارى قرينى : طريقة من طرق الاتصال المستخدمة مع الصم، أشار اليها وطورها أورين كورنيت Orin Cornett تستخدم فيها اشارات اليد بالقرب من الفم لتكملة وتوضيح طريقة قراءة الشفاة (عادل عز الدين ، ١٩٨٧، ٢٣٤) .

محاولة اخراج الالفاظ . إلا أن النتيجة النهائية للتدريب على هذه الطريقة هى تحسين القدرة على قراءة الشفاة، وفى نفس الوقت تحسين المهارات الأساسية فى القراءة والتواصل . وتتكون طريقة Cued speech بصفة أساسية من ثمانية أشكال باليد تستخدم فى أربعة أوضاع مختلفة بالقرب من الشفاه .

وتستخدم الأشكال اليدوية والأوضاع المختلفة للتمييز ـــ من خلال الإبصار ـ بين الأصوات المختلفة فى اللغة التى تتشابه على الشفاه، وقد وجد أن الأطفال الذين يتعلمون بهذه الطريقة يحققون نجاحاً فى الفصول الدراسية العادية . وقد لوحظ تحسن مهارات هؤلاء الأطفال الأكاديمية وبصفة خاصة فى القراءة، كما تحسن تحصيلهم الدراسى بوجه عام، ونمت قدراتهم على المشاركة فى أنشطة الفصل الدراسى والمناقشات التى تدور فيه .

الوسيلة الثانية : أساليب التواصل اليدوى :

Manual Communication

يشير التواصل اليدوى من وجهة النظر العلمية إلى استخدام لغة الإشارة Sign Language وهى نظام من الرموز اليدوية الخاصة تمثل بعض الكلمات أو المفاهيم أو الأفكار المعينة . وتعتبر لغة الإشارة وسيلة للتواصل تعتمد إعتماداً كبيراً على الإبصار . فى هذه الطريقة ـ على عكس طريقة قراءة الشفاه ـ فإن عدداً قليلاً للغاية من الإشارات الخاصة بكلمات مختلفة تبدو متشابهة ذلك إن رموز الإشارة إلى الكلمتين اللتين تبدوان متشابهتين على الشفاة، تختلفان اختلافا كبيرا، تماماً كما تختلف الصور الذهنية التى نكونها عندما نرى الكلمتين فى الطباعة العادية .

وتعتبر لغة الإشارة ملائمة بصفة خاصة للأطفال صغار السن حيث يكون من السهل عليهم رؤيتها، كما أن الطريقة لا تتطلب تنسيقا عضليا دقيقا لتنفيذها . يستطيع الأطفال الصم صغار السن إلتقاط الإشارات بسهولة، كما أنهم يستخدمونها استخداما جيداً فى التعبير عن أنفسهم • عندما يكون فقدان السمع من النوع الحاد لدرجة أن الطفل لا يستطيع فهم الكلام الذى يدور فى حوار أمامه حتى مع استخدام المعينات السمعية، فإن على الطفل أن يجد طرقاً أخرى للتواصل الفعال . وعلى مدى التاريخ أوجد الأشخاص المصابون بإصابات حادة فى السمع لأنفسهم شكلاً أو آخر من أشكال التواصل اليدوى .

ومما يعطى تعضيداً ومساندة للتواصل اليدوى ما عرف بطريقة هجاء الأصابع Finger spelling [1]. ويكون هجاء الأصابع مفيدا عندما لا توجد إشارة خاصة لكلمة معينة أو عندما يكون الشخص الذى يعطى الإشارات يجهل إشارة معينة وعلى أى حال، فإن القدر من هجاء الأصابع الذى يستخدم فى عملية التواصل مسألة فردية وتتوقف على الشخص نفسه .

ومما تجدر الاشارة إليه أن الفروق فى مهارات هجاء الأصابع لا تختلف عن الفروق التى نلاحظها فى الكتابة اليدوية بين الأفراد المختلفين . فبعض اشكال الكتابة اليدوية تسهل قراءاته فى حين أن البعض الآخر يقرأ بصعوبة. كذلك الحال فى هجاء الأصابع، فإن بعض الأطفال يتقنون هذه الطريقة، فى حين أن البعض الآخر يخطئ فيها كثيراً .

إن تهيؤ الطفل لاكتساب مهارات تواصلية معينة يختلف باختلاف المرحلة النمائية لهذا الطفل، كذلك الحال بالنسبة للقدرة على فهم هجاء الأصابع واستخدامه استخداماً صحيحاً . فلقد أظهرت الممارسة العلمية أن الأطفال الصم الذين يتعرضون للغة الإشارة وهجاء الأصابع منذ ميلادهم يكتسبون فعالية فى هذه المهارة، ربما أسهل مما يتعلم الطفل العادى

---

[1] طريقة هجاء الأصابع Finger Spelling

هى طريقة للإتصال يستخدمها الأفراد الصم، وهى عبارة عن استخدام الأبجدية اليدوية للإشارة إلى الأحرف فى هجاء الكلمات . وتسمى Dactylology، وهى الكلام بالإصبع أوالإشارات (عادل عز الدين، ١٩٨٧ : ٣٦٥) أو هى " التصبيع " أى الكلام بالأصابع أو الإشارات : أى نقل الأفكار بالإشارات الأصبعية، كما نجدها فى الكتب الهجائية المعدة للأطفال الصم (المرجع السابق، ٢٤٣) .

ويترجمها البعض " أبجدية الأصابع " ويقصد بها طريقة التواصل الخاصة بالصم، ويتم فيها استخدام الأبجدية اليدوية للإشارة إلى حروف الكلمات عند تهجيها بواسطة طرق مختلفة من حركات اليد والأصابع . ويعبر عنها كذلك بالتصبيع (أنظر : الشخص والدماطى، ١٩٩٢، ص ١٨٧، ص ١٢٤) .

ويترجمها البعض الثالث " التهجية بالأصابع " ويقصد بها لغة رمزية، تستخدم فيها الأصابع لهجاء الكلمات حتى يدركها الأصم، أى لتوضيح حروف الكلمات (أنظر جابر وكفافى، ١٩٩٠ : ١٢٩١) . وأما " داكتيلولوجى " فتترجم التواصل بإشارات الأصابع بمعنى أنها أسلوب فى التواصل يعتمد على رموز تستخدم حركات الأصابع، وعادة ما تستعمل يد واحدة فى ذلك . وأنها أسلوب عادة ما يستخدم بصفة عامة بين الصم ــ البكم (المرجع السابق : ٨٤٩) .

القراءة عادة . قد يكون السبب فى ذلك هو أن هؤلاء الأطفال يتعرضون لهذه الطريقة فى وقت مبكر للغاية، كما أنهم يتعرضون لها بصفة دائمة .

الوسيلة الثالثة : أساليب التواصل الكلى Total communication

يقصد بالتواصل الكامل أوالكلى معجميا نظام فى تعليم الأفراد الصم، يُستخدم فيه الإشارات اليدوية والهجاء الأصبعى بالإضافة إلى الكلام وقراءة الكلام والإستماع . ويعتقد أن هذا النظام أكثر فاعلية فى تدريس الأطفال الصم . (عادل عز الدين، ١٩٨٧ : ٩٥٩) .

كما يعتبره البعض أكثر طرق التواصل فعالية مع المعاقين سمعيا، ويتضمن نظاما معينا من إستقبال اللغة والتعبير عنها، حيث يجمع بين الإشارات اليدوية، وأبجدية الأصابع بالإضافة إلى قراءة الشفاه، والكلام والقراءة، والاستماع بحيث تُستخدم جميعا فى وقت واحد . (الشخص والدماطى، ١٩٩٢ : ٤٤٠ ـ ٤٤١) .

استخدم مصطلح التواصل الكلى لأول مرة بواسطة مدرسة ماريلاند للصم Maryland school for the deaf عام ١٩٦٩ . كان استخدام هذه الطريقة بمثابة محاولة لانهاء الجدل الذى استمر منذ أن بدأ تعليم الأطفال الصم قبل حوالى مائتى عام . ولعل تعريف هذه الإستراتيجية التعليمية والأسس المنطقية التى تقوم عليها تتضح اكثر ما تكون مما كتبه عنها دنتون Denton عام ١٩٧٠ إذ يقول : لقد أدرك الكثيرون منذ أمد بعيد أن على مدارس الصم أن توجد طرقا وأساليب أكثر فعالية لتنمية مهارات التواصل وتطويرها، وتعليم اللغة للأطفال الصم صغار السن . وقد أدرك الكثيرون أيضا، وقبلوا كحقيقة واقعة، أن مستوى التحصيل الأكاديمى لدى معظم التلاميذ الصم منخفض إلى حد لا يمكن قبوله . وإن ادراك وجود هذه المشكلات يعتبر سببا كافيا من أجل البحث عن تحول أساسى فى الممارسات التعليمية فى مدارس الصم .

وعلى أية حال قد يقصد بالتواصل الكلى حق كل طفل أصم فى أن يتعلم استخدام جميع الأشكال الممكنة للتواصل حتى تتاح له الفرصة الكاملة لتنمية مهارة اللغة فى سن مبكرة بقدر المستطاع . مثل هذا العمل يتضمن إدخال نظام ثابت للرموز المستقبلة ـ التعبيرية receptive expressive symbol system فى سنوات ما قبل المدرسة فيما بين سن سنة وخمس سنوات .

يشتمل أسلوب التواصل الكلى على الصورة الكاملة للأنماط اللغوية : الحركات التعبيرية التى يقوم بها الطفل نفسه، ولغة الإشارة، والكلام، وقراءة الشفاة، وهجاء الأصابع، والقراءة والكتابة . كذلك فإنه فى ظل أسلوب التواصل الكلى تكون أمام كل طفل أصم الفرصة لتطوير أى جزء تبقى لديه من السمع من خلال المعينات السمعية بمختلف أنواعها .

يبدأ التواصل بين الطفل والوالدين منذ ميلاد الطفل، بدءاً من الحركات البدائية الفجة ووصولا إلى الأشكال المتطورة من التواصل . وبطبيعة الحال، ليس مطلوباً من الأب أن يصبح معلماً، لكن مع ذلك لابد من تشجيع الوالدين على التواصل مع الطفل الأصم من خلال الخبرات اليومية العادية باستخدام الوسائل التى تكون مفهومة من الطرفين . وعبر هذه الطريقة ينمو التواصل من خلال أشكال إيجابية من التفاعل الإنسانى .

إن الاستخدام المبكر والمستمر لنظام التواصل الكلى يساعد على النمو العقلى بما يترتب على ذلك من تحصيل أكاديمى ذلك إن مفتاح النجاح فى التحصيل الأكاديمى يكمن فى مهارات القراءة والاستيعاب . ولكى نفهم جيداً العلاقة بين نظام التواصل الكلى ومهارات القراءة، علينا أن نتبع الخطوات المتضمنة بطريقة عكسية مبتدئين من استيعاب المادة المقروءة إذ يبنى إستعاب المادة المقروءة وينمو على أساس من الخبرات اللغوية الواسعة . والخبرات اللغوية تتجمع وتتراكم من خلال التواصل . والتواصل الإنسانى يبنى وينمو علىأساس من التفاعل الإنسانى، لذلك فإن التفاعل الإنسانى المفيد والمثمر يجب ألا يؤجل بطريقة عشوائية، كذلك يجب عدم خرق التتابع الطبيعى فى العملية النمائية للتواصل على أسس عشوائية . هذا، ويمكن تلخيص التتابع الطبيعى فى تطور عملية التواصل على النحو التالى :

١ـــ تعتبر الإشارات Signs أسهل السبل لتمكين الطفل الصغير المصاب بالصمم الولادى من التواصل بالمعنى الحقيقى للكلمة، أى أن يكون الطفل قادرا على التعبير عن آرائه وأفكاره الذاتية . عندما يحدث ذلك نستطيع أن نلاحظ تغييرات إيجابية فى السلوك، وتحسنا فى العلاقات الشخصية المتبادلة . فى هذه الحالةيشارك الطفل الأصم فى مواقف الحياة الأسرية كعضو كامل .

٢ـ تساعد الإشارات على تدعيم قراءة الشفاة والسمع عندما يقوم الشخص الراشد (معلماً كان أم أباً) بإصدار الإشارات والتحدث فى وقت واحد، وعندما يستخدم الطفل الأدوات المكبرة للصوت الملائمة لحاجاته الخاصة. بالنسبة للأطفال الذين لا يستفيدون من أجهزة تكبير الصوت (علماً بأن عددهم قليل للغاية)، فإن الإشارات تدعم قراءة الشفاه . ومن ثم يجب أن يطور الكلام بالنسبة لمثل هذا الطفل بالكامل على أساس من الإحساسات الجلدية ـ العضلية Kinesthetic على أن النمو اللغوى لا يكون مقيداً بتقدم الطفل فى الكلام إذ يبدو أن بناء تركيبياً يحدث عند ممارسة الكلام والإشارات فى وقت واحد . وهذه هى عادة الطريقة التى يتعلم بواسطتها الشخص العادى أن يربط الإشارات بالكلام .

إن التجميع الذى يضم الكلام والإشارات يوفر نمطاً تركيبياً يقوم الطفل الأصم بتقليده سواء من الناحية البصرية أو السمعية . وعندما يستخدم الشخص الراشد الأصم الكلام مع الإشارة ، فانه بذلك ينظم بطريقة شعورية إشاراته بطريقة تركيبية . وبالتالى يحسن الصم من مهاراتهم الملفوظة، كما يحسن الأشخاص العاديون من مهاراتهم اليدوية . والنتيجة النهائية ــ بطبيعة الحال ـ مهارة أفضل فى التواصل بين الطرفين .

٣ـ ان القدرة على السمع audition تدعم المهارات السمعية ــ الملفوظة aural - oral skills (الكلام وقراءة الشفاه) بالنسبة لعدد كبير من الأطفال الصم عندما تكون الأدوات المعينة من النوع الذى يسهل السمع. ويتوقف النجاح فى هذا المجال على التغذية المرتدة السمعية[١] auditory. feedback أو على قدرة الطفل على أن يسمع الكلام الصادر منه وايضاً أن يسمع كلام الأشخاص الآخرين .

٤ـ أن هجاء الأصابع يدعم القراءة والكتابة . ويتطلب هجاء الأصابع تقريباً نفس المستوى من النضج ومن الخبرات اللغوية الذى تتطلبه القراءة

---

(١) التغذية المرتدة السمعية هى تزويد الفرد بمعلومات شفهية حول سلوكه وأفعاله وكلامه .. بما يساعده على تحسين مستوى أدائه أو تعديل سلوكه (عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطى ، قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين . القاهرة مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٩٢، ٥٠) .

والكتابة، آية ذلك إن أحداً لا يستطيع أن يعتبر الأمر عملياً أو مقبولاً أن يبدأ الطفل الأصم فى سن ما قبل المدرسة بهجاء الأصابع، تماماً كما أنه ليس عملياً أو مقبولاً أن نبدأ النمو اللغوى عند الطفل العادى فى سن ما قبل المدرسة بعمليات القراءة والكتابة .

وتستخدم إستراتيجية التواصل الكلى فى الوقت الحاضر على نطاق واسع فى الولايات المتحدة الأمريكية، وفى عام ١٩٧٠ أيدت الرابطة القومية للصم National Association of The Deaf هذا المفهوم كاستراتيجية تعليمية للأطفال الصم كما تبنت كثير من المدارس ـ الداخلية واليومية ـ للصم هذه الاستراتيجية منذ ذلك الوقت لتنمية أساس لغوى متين أثناء السنوات التكوينية المبكرة من حياة الطفل، ولتحسين فعالية برامج التدريب ولذلك تعتبر استراتيجية التواصل الكلى فعالة ومؤثرة مع الأطفال الصم بدرجة حادة، ومع الأطفال الذين لا يملكون درجة كافية من السمع تمكنهم من الاستفادة من الأساليب التعليمية التى تعتمد على التواصل الملفوظ لكن بالنسبة للأطفال الذين تبقت لديهم درجة كافية من السمع، أو الأطفال المصابين بدرجة من فقدان السمع تتراوح ما بين خفيفة إلى معتدلة، فإن الاستراتيجية التى تقوم على أساليب التواصل الملفوظ تعتبر فعالة ومؤثرة إلى أبعد الحدود .

والشكل التالى يلخص الاستراتيجيات التعليمية للأطفال الصم .

الاستراتيجيات التعليمية للأطفال الصم

أساليب التواصل الملفوظ — أساليب التواصل اليدوى — أساليب التواصل الكلى

المؤسسات التربوية لضعاف السمع فى مصر :

توجد لضعاف السمع فى مصر فصول ملحقة ببعض المدارس الإبتدائية العامة ومدة الدراسة بها ست سنوات، ويتبع فيها طرق تدريس خاصة بضعاف السمع . كما توجد فصول خاصة لضعاف السمع فى مدارس الأمل وهى تقبل الأطفال الذين لا يتمكنون من متابعة الدراسة فى المدارس العادية

مع أقرانهم العاديين ولا يمكن كذلك قبولهم بمعاهد الأمل، حيث أنهم لا يعانون من الصمم ولكنهم يعانون من ضعف السمع . وتسير الدراسة في هذه الفصول على نظام خاص ومدة الدراسة بها ست سنوات وهى مدارس خارجية .

هذا ويمكن قبول الأطفال الذين لم يلتحقوا بعد بالمدارس الإبتدائية ويعانون من ضعف السمع فى تلك الفصول الخاصة بضعاف السمع، وذلك بعد فحصهم طبيا . على أن يكونوا مستوفين لشروط السن المقررة للمدارس الإبتدائية العادية وهى ثمانى سنوات وثلاثة أشهر بالصف الأول . كما يجوز لمديرى التربية والتعليم بالمحافظات البت فى قبول تلاميذ فى حدود سنتين بالزيادة على الحد الأعلى للسن المقررة (عبد المجيد عبد الرحيم، لطفى بركات، مرجع سابق : ١٢٦) .

والواقع أن أهم ما يحتاجه الطفل ضعيف السمع هو التوجيه المهنى المناسب الذى يؤهله لدخول معركة الحياة ويساعده على التكيف النفسى والإجتماعى . ومن هنا يمكن القول أن هناك شمول وتكامل فى برامج تأهيل وعلاج ضعاف السمع من فحص دقيق لأسباب الصمم وعلاجه، والقيام بإختبارات السمع لإختيار أنسب أداة مساعدة للسمع وإرشاد الطفل وتوجيهه للحد من ضعف السمع لديه، وتدريبه على القراءة والكتابة والسمع وتفهم ما يسمع ثم توجيهه التوجيه المهنى المناسب لنوع الإعاقة ودرجتها، ثم مساعدته على التوافق النفسى والإجتماعى . والواقع أن ضعاف السمع وضعاف البصر يمكن أن يكونوا أفرادا عاديين أى يمكن أن تعتبرهم أسوياء، إذا ما أتيحت لهم فرص التوافق النفسى والإجتماعى الحقيقية .

الفئة الرابعة : المعاقون عقلياً "ذهنياً"

- مقدمة :

- المعاقون عقلياً بين التعليم والتعلم :

- التربية الخاصة للمعاقين عقلياً : نظرة تاريخية .

* أولاً : الطرق التربوية الرائدة .

* ثانياً : الطرق التربوية الحديثة .

* ثالثاً : الطرق التربوية المعاصرة .

- البرامج التعليمية لفئات المعاقين عقلياً :

الأهداف ، المبادئ .. الأشكال ..

(١) الأهداف .

(٢) المبادئ .

(٣) الأشكال .

(٤) نحو تربية أفضل للمعاق عقلياً .

(٥) أمثلة ونماذج لبرامج تدريبية حديثة للمعاقين عقلياً :

(١) برنامج عزة سليمان (١٩٩٦) .

(٢) برنامج محمد عبد الرحيم (١٩٩٨) .

الفئة الرابعة : المعاقون عقلياً (ذهنياً) :

مقدمـة :

اختلفت الآراء حول تعليم وتعلم المعاقين عقليا، فـيرى بعض العلمـاء أن الطفل المعاق عقليا كالطفل العادى ينمو تدريجيا، ويتعلم ويكتسب الخبرات والمعلومات والمهارات تدريجيا، إلا أن مُعدل النمو والتعلم والاكتساب عند الأول أقل منه عند الثانى ، ويتوقف نمو عقل الطفل المعاق عقلياً عند مستوى أقل من المستوى الذى يتوقف عنده نموعقل العادى . لذا كان ما يتعلمه الشخص المعاق عقلياً شبيه بما يتعلمه الشخص العادى . إلا أن ما يتعلمه أو يتدرب عليه الثانى فى سنه يتعلمه أو يتدرب عليه الأول فى سنتين أو ثلاث سنوات .

ويرى فريق آخر من العلماء أن الطفل المعـاق عقلياً يختلف عن قرينه العادى فى النواحى الجسمية والعقلية والاجتماعية، وبالتالى فإن أساليب وبرامج تعليمه وتأهيله تختلف كماً وكيفاً عن أساليب وبرامج تعليم وتأهيل العاديين فى الذكاء .

ويرى " كمال مرسى " (١٩٩٦ : ٣٢٣) أن الفريقين على صواب لأن تعليم وتأهيل المعاقين عقليا يشبه تعليم وتأهيل أقرانهم العاديين فى بعض النواحى، ويختلف عنه فى نواح أخرى . فالطفل المعاق عقلياً إنسانٌ قبل أن يكون معاقاً عقليـاً، له نفس حاجات الطفل العادى، ويتأثر نموه النفسى والجسمى والإجتماعى بنفس العوامل التى يتأثر بها نمو قرينه العادى، ويتعلم ويكتسب الخبرات والمعلومات والمهارات تدريجياً وبنفس الأساليب التى يتعلم بها الطفل العادى خبراته ومهاراته ومعلوماته . هذا من ناحية — ومن ناحية أخرى يختلف الطفل المعاق عقلياً عن قرينه العادى فى النمو العقلى وفى مستوى التفكير والانتباه والتذكر، مما يؤدى إلى اختلاف فى مستويات العمليات المعرفية التى يتعلمها أو يتدرب عليها كل منهما، فالطفل المعاق عقلياً يتعلم العمليات البسيطة التى تحتاج إلى التفكير الحسى ، ويجد صعوبة فى تعلم العمليات المركبة التى تحتاج إلى التفكير المُجرد .

المعاقون عقلياً بين التعليم والتعلم :

يقصد بعض علماء التربية وعلم النفس بالتعليم فى مجال الفئات الخاصة أو ما يطلق عليه التربية الخاصة Special Education تعليم

المعاقين عقليا " الثلاثـة آر " (3 Rs) أى تعلم القراءة والكتابة والحساب) 3Rs) = Read Writ & a R thematic وهذا يعنى أن حوالى ٧٥٪ من المعاقين عقليا قابلون للتعلم Educable، وهم حالات الاعاقة العقلية الخفيفة، وأن حوالى ٢٥٪ منهم غير قابلين للتعلم Non - Educable، وهم حالات الاعاقة العقلية الشديدة والمتوسطة . ويقصد آخرون بالتربية الخاصة تعليم المعاقين عقليا " الثلاثة إتش " (3Hs) أى تعلم كل ما يفيد فى الحياة اليومية عن طريق الرأس واليد والقلب = (3Hs) = Head , Hand & Heart؛ وهذا يعنى أن جميع المعاقين عقليا قابلون للتعلم .

ويرى بعض الباحثين أن المفهوم الثانى أفضل من المفهوم الأول لأنه يتفق مع المقصود من التعلم ، وهو إحداث تغيير مطـــرد فى سلوك المتخلف تحت ظروف متكررة، يـؤدى إلى اكتساب عادة أو مهارة أو معرفة (أنظر على سبيل المثال : نجاتى، ١٩٩٣) .

كما أنه ـ أى المفهوم الثانى ـ يوسع معنى " التربية الخاصة " لتشمل جميع المؤثرات التى تؤثر على المعاق عقلياً، وتعلمه أو تساعد على تعلم ما يفيده فى حياته اليومية، وينمـــى شخصيته، ويحسن نضجه الاجتماعى.

التربية الخاصة للمعاقين عقلياً : نظرة تاريخية :

منذ القرن الثامن عشر، بدأ الناس يغيرون نظرتهم إلى المعاقين عقليا؛ فبعد أن كانوا يعتبرونهم فى فرنسا مثلاً أولياء صـــالحين حينـاً، وســحرة مشعوذين حيناً آخر، غيروا رأيهم ونظروا إليهم بعد ذلك على أنهم مرضى، وسعوا فى العمل على علاج حالاتهم (مترى أمين، ١٩٨٧ : ١٣) .

كما اهتم بعض العلماء والأطباء ـ من أصحاب النزعة الانسانية ـــ فى القرن التاسع عشر بتربية المعـاقين عقلياً بطرق عديدة، إهتموا فيها بتربية الطفل المعاق جسمياً ونفسياً واجتماعياً . وأقاموا هذه الطرق على أسس تربوية ونفسية جيدة، أيدتها نظريات التعلم . وأفادت فى وضع برامج التربية الخاصة وفى العشرينيات من القرن الحالى كان الأطفال المتخلفون يوضعون فى فصول تولى إهتماما زائداً بتنمية تلك المهارات التى كان يعتقد بأنها ذات فائدة لهؤلاء الأطفال لذلك كان وجود أنوال النسيج الضخمة من الخصائص المميزة للغالبية العظمى من هذه الفصول . كذلك كان تعليم الحياكة وإعداد الطعام، وبعض أعمال النجارة البسيطة يتم داخل هذه الفصول . على أن قدرا

ضئيلاً من الاهتمام كان موجهاً إلى تعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب . بوجه عام، لم يكن لمثل هذه الفصول مناهج دراسية بالمعنى المعروف وإن وجدت هذه المناهج فى بعض الحالات فإنها كانت مناهج هزيلة وسطحية إلى أبعد الحدود .

وفى ظل الدعوة التربوية القوية التى ظهرت خلال الثلاثينيات تحولت معظم برامج تعليم الأطفال المتخلفين إلى التأكيد على القراءة وغيرها من المهارات الأكاديمية . ترتب على ذلك أن بدأت أنوال النسيج تختفى بالتدريج من الفصول إذ وجد المعلمون ـ الذين تلقوا تدريباً على أساليب وطرق تعليمية جديدة ـ أن اليوم الدراسى أقصر من أن يحتمل أن يقضى الأطفال ساعات طويلة يؤدون أعمالاً روتينية متكررة كتلك التى تتطلبها عملية النسيج.

ونظراً لأن المعلمين كانوا مدفوعين من خلال إقتناع قوى بإمكانية تعليم القراءة لهؤلاء الأطفال، فإن تبنى إستخدام مواد تعليمية تقوم على أسس فردية أصبح هو المعيار السائد فى كثير من فصول المتخلفين . فى ظل هذا التطور الذى طرأ على النظرة تجاه قدرة الطفل المتخلف على التعلم ، كانت تقدم لكل طفل مادة للقراءة تتفق مع مستواه الفردى بالإضافة إلى بعض المقاييس الموضوعية التى يمكن أن يراجعها مع المعلم . ولما كان بعض المعلمين قد استمروا فى إتباع برامج للدراسات الاجتماعية، وتحسين النطق، والدراسات الطبيعية والإعداد المهنى، فقد دخل إلى الفصل الدراسى للمتخلفين عقلياً ـ بوجه عام ـ قدر كبير من الأعمال الكتابية العادية . على أن طرق تعليم القراءة ـ التى كانت تعتبر جزءاً من البرنامج الكلى ـ أصبحت فى كثير من فصول المتخلفين هدفاً فى حد ذاته .

ومنذ حوالى الأربعينيات من هذا القرن زاد الاهتمام والتأكيد على برامج تعليمية تتميز بوجه عام بأنها أوسع نطاقاً مما كانت عليه . لذلك أصبحت الفصول الدراسية التى تتميز بالحيوية والنشاط والتى تتضمن قيام الأطفال بأشكال متباينة من الأنشطة هى القاعدة السائدة . وظهر إهتمام بالموسيقى والفنون نظراً للإعتقاد بأنها تعمل على إثراء كثير من الخبرات التعليمية، كذلك كان هناك تأكيد على بعض المقررات الدراسية التقليدية كالدراسات الإجتماعية، والعلوم، واللغة، والقراءة والكتابة والحساب والتربية البدنية . أما بالنسبة للأطفال المتخلفين الأكبر سناً فقد حاول كثير من المعلمين تعليمهم بعض المهارات المهنية، ومفاهيم المواطنة الصالحة، والاعداد العام للحياة فى

المجتمع، ومهارات تكوين الأسرة وتفهم مشكلات الحياة الأسرية، والتوافق المهنى (فتحى السيد عبد الرحيم، ١٩٩٠ : ٦١ ـ ٦٢) .

وسوف نشير فى عرضنا لبرامج تعليم وتعلم المعاقين عقلياً إلى ثلاث مراحل مر بها تعليم هذه الفئة وذلك على النحو التالى :

أولاً : الطرق التربوية الرائدة .
ثانياً : الطرق التربوية الحديثة .
ثالثاً : الطرق التربوية المعاصرة .

أولاً : الطرق التربوية القديمة (الرائدة) :

(١) طريقة إيتارد (١٧٧٥ - ١٨٣٨)

فى أواخر القرن الثامن عشر نجح استخدام بعض الطرق التربوية الخاصة بتعليم الصم، وفى حوالى هذا الوقت رأى جان مارك إيتارد Jean Maric Itard الفيلسوف الفرنسى والطبيب باحدى مؤسسات الصم أنه يمكن أن يكون للطرق التربوية المماثلة بعض الأثر فى تعليم ضعاف العقول، وقد أوحت إليه بذلك الفلسفة الحسية (التى ترى أن الحس أساس المعرفة) Sensationalism، بالإضافة إلى الاعتقاد الذى ساد فرنسا عقب ثورتها الكبرى بأن للإنسان قدرات غير محدودة وأن التعليم والبيئة هما العاملان اللذان يحددان النمو العقلى .

وفى عام ١٧٩٩ عثر فى غابة أفيرون على صبى يبلغ من العمر نحو إثنى عشر عاماً . وكان هذا الصبى اكثر شبهاً بالحيوان المفترس منه بالإنسان، فقد كان غير قادر على الكلام، يختار طعامه مستعيناً بحاسة الشم، ويحاول الهرب ... وعلى وجه العموم لم تكن إستجاباته مماثلة لاستجابات الإنسان . فلم يهتز لصوت مسدس اطلق خلفه، ولكنه استجاب إلى صوت وقوع ثمرة من شجرة، ولم تكن حاسة الشم لديه لتفرق بين الرائحة الكريهة والرائحة الذكية . ولم يشعر بأى فرق بين الاجسام الساخنة والاجسام الباردة. كما لم يكن فى الاستطاعة السيطرة على حالته المزاجية، فأحيانا هو فى حالة ضيق وأخرى فى حالة دهشة ممزوجة بالسرور .. وخلاصة القول أنه كان كالحيوان فى استجاباته، ولهذا فقد سمى " صبى أفيرون المتوحش " The Saveg of Aveyron .

فحص " إيتـارد " الطفل فحصا طبيا فوجده سليما من الناحيـة الجسمية، مما جعلـه يعتقـد أن سبب سلوكه الحيواني هو الحرمـان مـن الحيـاة فـي المجتمعات البشرية، وهكذا وجد " إيتـارد " في صبـي " أفيرون " ـ والـذى أطلق عليه اسم فيكتور ـ مثلاً جيداً للإنسان الذى لم يتعلم إطلاقـا، ورأى أنـه لو اتخذ الطرق التربوية المناسبة في تدريب حواس الصبي، ففـي الامكـان أن يصبح سويا، وأنه يتوقع أن ينمو ذكاءه واكتسابه للسلوك المقبول إجتماعيـا إذا عاش مع الناس، وتوفرت له الرعاية الاجتماعية والتعليمية المناسبة .

أمـا " بينيـل " Penel وهو طبيب نفسي فرنسي، فقد شـخص حالـة الصبي وقرر أنه " أبله " وأن هذا " البلـه " وراثي فطري ومن ثم لا يمكن تعليمه ومن العبث محاولة ذلك .

وبالرغم مـن هذا، فقد نشـط " إيتـارد " ووضـع برنامجا تدريبيا كبيرا للصبي كي يظهر للعالم أن في الإمكـان تعليم " البلهاء " عن طريق تدريب حواسهم .

وحاول " إيتارد " خلال خمسة أعوام كاملة تعليم " فيكتور " ثم امتنع يائساً معلناً فشل التجربة . وتلى ذلك أن فحصت أكاديمية العلوم الأمر فقررت أن " إيتـارد " قد وفق توفيقاً ملحوظاً، ورجته أن يكتب تقريراً عـن محاولاتـه، فكتب كتابه المشهور " صبي أفيرون المتوحش "، الذى أصبح فيما بعد السجل التاريخي لتعليم ضعاف العقول (مصطفى فهمي، ١٩٦٥ : ١٥٨ ـ ١٥٩) .

وهكذا أمكن لبعض الباحثين بعد إطلاعهم علـى السجل التـاريخي لتعليم "فيكتور" أن يقرروا أن برنامج إيتارد التدريبي التربوى كان يقوم على خمسة أسس : يمثلها المحاور الخمسة التالية :

<u>الأول</u> : <u>تنمية الجانب الاجتماعي</u> :

فقد أراد إيتارد جعل الصبي إجتماعيا، عن طريق تعـاليم تعتمد على أنماط أوجدها خصيصاً للصبي حينذاك مستهدفاً جعل دوافع الصبي البدائية غير المتوافقة اكثر مرونة . فقد كان " فيكتور " يبدو راضيا إذا ما أكل أو نام أو جرى في الحقول دون قيود . وفي نهاية التجربة إبتعد " فيكتور " عن عاداته البدائية وخضع لحياة أكثر قيوداً .

الثاني : التدريب العقلي عن طريق المؤثرات الحسية :

فقد كان من أهم أهداف " ايتارد " تنشيط الجهاز العصبي عن طريق برنامج أعد إعداداً دقيقاً للتأثير على الحواس، وتنمية قدرة الأعصاب على التمييز عن طريق تدريب كل حاسة منفصلة عن الأخرى . وقد حدد هذا الهدف الكثير من طرق " ايتارد " وأساليبه التدريبية والتي يمكن تلخيصها فيما يلي :

١- استطاع " إيتارد " أن يلمس شيئاً من التقدم عن طريق استخدام تدريبات خاصة لحواس الذوق واللمس والحس والشم . وكانت هذه التدريبات تشتمل على مؤثرات مزدوجة عكسية؛ كالسخونة والبرودة، ثم يتدرج في التقريب بين النقيضين حتى يصل إلى شيء من التقدم في التفريق بينهما . ولتدريب الصبي على الإحساس مثلاً كان يلقي به في مياه ساخنة أو باردة، وقد لجأ إيتارد إلى هذا الإجراء لأن " فيكتور " كما يبدو لم تكن لديه القدرة على التفرقة بين الدرجات المختلفة من الحرارة؛ فلم يكن يتأثر لو أنه وقف عاريا في ريح باردة كما كان يستطيع أن يتناول بيده قطعة فحم متوهجة .

٢- وقد بذل " إيتارد " الكثير من الجهد لتنمية حاسة اللمس لدى الصبي . أما حاستي الشم والذوق فكانتا قويتين لدى الصبي . أما في ميدان اللمس فقد أمكن لإيتارد تدريب الصبي على التفرقة بين مفتاح وقطعة من النقود وبين الحروف المعدنية مثل R ‘ B .

٣- ويبدو أن تدريب حاسة السمع كان أصعب من تدريب حاسة اللمس، ففي تدريب حاسة السمع وضع " إيتارد " غمامة على عيني الصبي حتى يقلل من استخدامه لحاسة الإبصار . ثم قرع جرساً وضرب طبلة، وطلب منه الصبي تقليد الصوتين كي يستنتج من ذلك سماعة لهما والتمييز بينهما . ورويداً رويداً قارب " إيتارد " ما بين هاتين النغمتين المختلفتين تماماً، متوقعاً أنه كلما زادت قدرة حاسة السمع على التمييز، وكلما غدت أكثر دقة، كلما أمكن تدريب الصبي على تمييز الأصوات الانسانية المختلفة . وكان التدريب السمعي ناجحاً في بداية الأمر، إذ نجح " إيتارد " في الحصول على بعض النتائج عن إدراك الصبي للمؤثرات الصوتية المختلفة، ثم بدأ يعلمه التفرقة بين الحروف المتحركة . وبعد مران طويل تعلم " فيكتور " كيف يميز بين أصوات نطق O. A . غير أن القلق خوفاً من الفشل، والسرور الشديد والدهشة العارمة عند النجاح منعت الصبي من المزيد من التعلم، وهكذا ترك " إيتارد " التدريب السمعي واتجه إلى الحواس الأخرى كالإبصار .

٤ـ وقد اتبع " إيتارد " فى التدريب البصرى نفس الأسس التعليمية التى سبق أن استخدمها فى حالة السمع ، فدرب الصبى على التفرقة بين الأشياء الضخمة الحجم والأشياء الضئيلة الحجم ، ثم تدرج الأمر إلى التمييز البصرى فيما بينها من أحجام وأجسام . وقد نجح " إيتارد " فى تدريب الصبى على بعض الكلمات مثل كلمة "لبن" Lait ، وربط ما بين الكلمة المطبوعة وبين اللبن . وقد نجح الصبى فى تعلم بعض الكلمات واستطاع أن يقرأها ويكتبها قبل أن تنتهى التجربة .

الثالث : خلق الحاجات الإنسانية :

وكان الهدف الثالث " لإيتارد " أن يروض الصبى ويولد فيه بعض الحاجات والرغبات الإنسانية ، أو بمعنى آخر يقلل من دوافعه الحيوانية ويحولها إلى أخرى إنسانية المظهر، اجتماعية الصبغة، وقد نجح نجاحاً ضئيلاً فى هذا الصدد فيما عدا حب الصبى للمرأة التى اعتنت به، كما تولد لديه بعض الشعور تجاه " ايتارد " الذى كان يلاعبه ويحاول تعليمه . وفيما عدا هاتين الناحيتين لم يبد الصبى أى اهتمام بإنسان آخر . ولم يلعب باللعب، كما كان من الصعب إشراكه فى أية لعبة جماعية إلا اذا كان الأمر خاص بالبحث عن الثمار بعد تخبئتها .

الرابع : تعلم الكلام :

وقد حاول " إيتارد " فى هذا الجانب تعليم الصبى الكلام، وقد جرب تدريبات السمع وربط الكلمات بمدلولاتها من الأشياء، كما حاول تعليم الصبى الحديث بنفس الطريقة التى يدرب بها الصم ولكن " إيتارد " لم ينجح فقد ظل " فيكتور" أخرس حتى مماته .

الخامس : تنمية الذكاء :

والهدف الأخير من التدريب كان يقصدُ به تنمية الذكاء، الأمر الذى لا يعتبره " إيتارد " منفصلا، بل هو جزء من الأفكار المغرُوسة فى العقل عن طريق تدريب الحواس . وهذا النوع من التدريب وثيق الصلة بالقراءة والكلام. ولكى يتعلم " فيكتور " ربط " ايتارد " ما بين الأشياء والكلمات المطبوعة، فمثلا ربط بين السكين والكلمة المطبوعة Knife ، وبعد أن تعلم الصبى هذه الأشياء، وضعت الأشياء فى أحد أركان الغُرفة ثم أعطيت للصبى بطاقة مكتوب عليها اسم الشىء فاستطاع الصبى أن يحضره بسهولة . ولكن

عندما غير " إيتارد الأشياء فاستبدل السكين مثلاً بأخرى أكبر أو أصغر حجماً، إرتبك الصبى . وهكذا وجد " إيتارد " أنه ليس لدى الصبى القدرة على التعميم . ومن ثم ليس فى الامكان تنمية هذا الجانب من جوانب الذكاء (مصطفى فهمى، مرجع سابق : ١٦٠ ـ ١٦٢) .

وقد ظن " إيتارد " أن الصبى قد يصبح اكثر قدرة على التعلم عندما يصل إلى مرحلة البلوغ، ولكن الذى حدث هو عكس ذلك تماماً، فقد أصبح من الصعب السيطرة على الصبى، فأرسل فى النهاية إلى أحد المعاهد، ثم أعيد مرة أخرى إلى المرأة التى عنيت به منذ البداية فظل معها دون أى تقدم، حتى مات عام ١٨٢٨ .

وفى الحديث عن الأثر الذى تركته تجربة " إيتارد " فى تعليم " فيكتور " وتدريبه هناك من يرى أنه من الصعب تقييم ما قدمه " إيتارد " من جهود لتعليم ضعاف العقول . ذلك انه أوضح بالتجربة أنه من الممكن أن يتحسن الأبله إلى حدٍ ما، وآية ذلك أن الصبى قد استطاع أن يقرأ بضع كلمات، كما استطاع أن يضبط دوافعه خلال التدريب . وقد كان تقرير إيتارد أول تقرير علمى عن تدريب البله، لم تلبث أن تلته تقارير أخرى موضوعية، لكن يبدو أن " إيتارد " قد تسرع فى تعميم فشله فى رعاية " فيكتور " على الجهود التى تبذل فى رعاية المعاقين عقلياً، لأن الطفل موضوع الرعاية كان من حالات الإعاقة العقلية الشديدة، التى يتعذر إكسابها السلوك الاجتماعى، ويصعب تدريبها على النطق والكلام . كما لا يصح من الناحية العلمية تعميم الفشل فى تعليم حالة واحدة (كمال إبراهيم مرسى، مرجع سابق : ٣٢٥) .

(٢) <u>طريقة سيجان</u> Seguin

ولما يئس " ايتارد " من علاج الطفل أرسله إلى معهد خيرى فى باريس حيث كان يعمل أحد تلاميذه وهو " سيجان "، وقد تقدم " فيكتور " على يديه قليلاً لأنه كان يستعمل طريقة فسيولوجية، إذ إهتم بالقوة الجسمية وتدريب الحواس وتوافق العضلات، منادياً بأنه إذا لم يكن فى إمكان المعتوه (طفل الغابة) أن يرى العالم الخارجى أو يشعر به شعورا صحيحاً، فإن التربية اللفظية تصبح عديمة الفائدة، بل على النقيض تصبح ضارة مؤذية .

وقد اخترع " سيجان " جهازاً لإثارة العضلات ولإحداث كل الحركات الأساسية الضرورية فى تعلم الوقوف والمشى ، وقد عبر " سيجان " عن

نظريته ومبدئه فى لغة فلسفية إذ قال : " كل حاسة يجب أن تدرب كوظيفة ثم كقدرة بعد ذلك " (مترى أمين، ١٩٨٧ : ١٥) .

وعلى هذا الأساس يمكن القول أنه على الرغم من فشل " إيتارد " فى تنشئة طفل الغابة المتوحش وجعله إنسانا إجتماعيا إلا أن جهوده وأفكاره فى تربية المعاقين عقلياً قد شجعت تلميذه (سيجان) على وضع برنامج للتربية الخاصة، ركز فيه على تدريب حواس الطفل، وتنمية مهاراته الحركية، وتشجيعه على استكشاف البيئة من حوله، ومعاملته معاملة طيبة، تجعله يدرك التقبل من المدرسين، ويشعر بالأمن، والطمأنينه فى البيت والمدرسة (كمال إبراهيم مرسى، مرجع سابق : ٣٢٦) .

وكما سبقت الاشارة استطاع " سيجان " أن يضع نظرية فسيولوجية فى تفسير أسباب التخلف العقلى، قسم فيها المعاقين عقلياً الى قسمين :

قسم يرجع تخلفه إلى تلف فى الجهاز العصبى المحيطى ، يمكن تحسين حالته بتدريب عضلاته لاستثارة الاعصاب المستقلة حتى تصل إحساساتها الى الجهاز العصبى المركزى . وقد اطلق سيجان على فئة هذا القسم التخلف العقلى السطحى Superficial .

وقسم ثان يرجع إلى تلف فى الجهاز العصبى المركزى، يمكن تحسين حالته بإحداث صدمات كهربائية للجهاز العصبى المركزى عن طريق الأعصاب المستقلة ، فتنشط الخلايا العصبية فى القشرة المخية، فتؤدى عملها بنشاط وكفاءة عالية وقد اطلق " سيجان " على فئة هذا القسم التخلف العقلى العميق (المطبق) Profound .

وقد اعتمد " سيجان " فى علاجه لقسمى التخلف العقلى على نظريته الفسيولوجية فى تدريب العضلات وفى تدريب الجهاز العصبى، وهو يرى أنه يجب أن يتم من خلال أنشطه تعتمد على اشباع حاجات الطفل ورغباته، وأن تكون التدريبات من الحياة اليومية والمعتادة فى حياة الطفل . ولذلك فإن سيجان أنشأ فصولاً للمتخلفين فى الهواء الطلق، وكانت برامجهم تصمم لتنمية الوظائف الحركية والصوتية وأعضاء الجسم ضعيفة التكوين . وكان "سيجان" فى تعليمه يؤمن بالاتجاه من الكل إلى الجزء، فمثلاً كان التدريب الحركى يبدأ بالقدمين فالأرجل، فالبدن فالاكتاف، فالأذرع فالرسغ فالاكتاف، وأخيراً الأصابع (فاروق صادق، ١٩٨٢ : ٣٩٣) .

وكان "سيجان " يعتبر أن الايدى هى مدخل خبرات الطفل إذ لابد أن يمارس بهما الاتصال بالحياة الخارجية . فاللمس هو مدخل خبرات الطفل الحسية والعقلية . ولذلك فإنه قدم تدريباته فى تمييز الأطوال والأحجام والاثقال، والشكل والحرارة، والشم، والتذوق إلخ، لكى تكون وسائل الإتصال بين الطفل والحياة الخارجية . ويرى " سيجان " أن تدريب حاسة السمع يجب أن يتدرج من العام إلى الخاص أيضا فيدرب الطفل على سماع الأصوات ثم سماع السلم الموسيقى وتمييزه ، ثم الأداء الصوتى .

وقد عالج " سيجان " مشكلة القراءة والكتابة عند المتخلفين عقليا بأن إهتم بالكلام ثم الكتابة ثم القراءة لأنها أصعبها . وقد عولج الكلام على أنه إرتباط بين الصوت والحركات التى تؤدى فى وجود هذه الحاجة ٠ وقد ادخلت الكتابة كتدريب للتقليد وأخيرا تأتى القراءة نتيجة للربط بين كل من الكلام والكتابة ؛ فعلى سبيل المثال، ينطق الطفل بكلمة " قلم " ثم يكتبها وتوضع الأشياء التى تمثلها فى يد الطفل . وقد استخدمت نفس الطريقة فى حالة الأفعال . وقد احتل تدريب البصر مكانا هاما فى برنامج " سيجان "، فكان الطفل يُدرب على استخدام الألوان والأشكال المترابطة والأبعاد والمسافات والمستويات فى نفس الوقت الذى يستطيع فيه إمساك الأشياء بيديه، وبذلك يكون " سيجان " قد إهتم بالتوافق البصرى بين العين واليد (المرجع السابق : ٣٩٤) .

وبالرغم من أن نظرية " سيجان " الفسيولوجية ليست هى التفسير الوحيد للتخلف العقلى إلا أن تدريباته لاتزال تستخدم على نطاق واسع فى الميدان حتى وقتنا هذا .

وهكذا يمكن القول أن " سيجان " وضع عدة مبادىء تربوية ونفسية لتعليم الطفل المتخلف عقليا نلخصها فى الآتى (كمال مرسى، مرجع سابق : ٣٢٦ - ٣٢٧) :

(أ) أن تكون الدراسة للطفل ككل .
(ب) أن تكون الدراسة للطفل كفرد .
(جـ) أن تكون الدراسة من الكليات إلى الجزيئات .
(د) أن تكون علاقة الطفل بمدرسيه طيبة .
(هـ) أن يجد الطفل فى المواد التى يدرسها إشباعا لميوله ورغباته وحاجاته .
(و) أن يبدأ الطفل بتعلم النطق بالكلمة ثم يتعلم قراءتها فكتابتها .

(٣) **طريقة منتسورى** : M. Mintessori

من إيطاليا جاءت طريقة " منتسورى " فى عام (١٨٩٧) وهى تقوم على أساس إعتبار أن مشكلة التخلف العقلى فى الأساس مشكلة تعليمية تربوية اكثر منها مشكلة طبية ولذلك أنشأت منتسورى مدرسة لتعليم وتدريب ضعاف العقول وتدريب المدرسين اللازمين لهذا الميدان .

وتقوم فلسفة منتسورى على أساس التمييز الحسى (القائم على استخدام الحواس) ومحاولة الربط بين الخبرات المنزلية والمدرسية، وإعطاء فرصة للطفل المعاق عقلياً للتعبيرعن رغباته وتعليم نفسه بنفسه . فهى توافق "سيجان" على ضرورة تدريب الحواس ولكنها تعتقد هذا وفى ذهنها أن الحركات البدنية ما هى إلا نشاط فسيولوجي بحت، على عكس ما كان يعتقده " سيجان " من أنها نشاط سيكولوجى تقريبا .

واهتمت منتسورى بدوافع الطفل . ولذلك فهى تضع نصب عينيها أن يُعلم الطفل نفسه بنفسه Auto- Education فى مواقف حرة، أما المدرس فيتخذ موقفا سلبياً للإشراف على النشاط فقط، ويتم فى الموقف توفير الأدوات المحسوسة التى يستخدمها الطفل فى تدريب حواسه عن طريق التمييز، فمثلا للتدريب على الإحساس بالحرارة توضع الأيدى فى ماء بارد، ثم فى ماء دافىء، ثم فى ماء ساخن . حتى يتعلم الطفل التمييزبين درجات الحرارة المختلفة، وبطرق مشابهة يمكن تدريب الإبصار أو السمع أو الإحساس بالوزن، واللمس ... إلخ .

وقد نصحت " منتسورى " المدرسات بضرورة معاملة الطفل المتخلف عقليا معاملة حسنة حتى يدرك التقبل، ويشعر بالأمن والطمأنينة فى مواقف التعليم، وبضرورة تشجيعه على المناقشة والتعبير عن نفسه، ومكافأته على تصرفاته الحسنة وعلى النجاح فى أداء الأعمال . فالمكافأة مفتاح جيد لتعليم المتخلفين عقلياً . وركزت منتسورى فى برنامجها على تدريب حواس الطفل وهى :

أ) تدريب حاسة اللمس عن طريق الورق المصنفر فى سمكه وخشونته .

ب) تدريب حاسة السمع عن طريق تمييز الأصوات والنغمات المختلفة مثل النغمات الموسيقية، وأصوات ارتطام المسامير والخشب والصلب، وخرير الماء وأصوات الطيور والحيوانات .

ج) تدريب حاسة التذوق عن طريق تمييز طعوم : الحلو والمالح والحامض.

د) تدريب حاسة الشم عن طريق تمييز الروائح الطيبة والروائح النفاذة .
هـ) تدريب حاسة الإبصار عن طريق تمييز الأشكال والأطوال والألوان والأحجام .
و) تدريب الطفل الاعتماد على نفسه .

ومما تجدر الإشارة إليه أن طريقة " منتسورى " فى تعليم المعاقين عقليا قد هوجمت لأنها لا توفر الجو المناسب لتدريب المعاقين عقلياً، كما أن انتقال أثر التدريب من هذه المواقف التى أعدتها " منتسورى " إلى مواقف الحياة اليومية يكاد يكون معدوما .

إلا أنه بالرغم من الهجوم على الطريقة، فإن محتوياتها وألعابها لا تزال تستخدم بنجاح فى تعليم الحضانة وما قبل المدرسة الإبتدائية، وفى المستويات الأولى لبرامج المعاقين عقلياً .

ومع بدايات القرن العشرين زاد الاهتمام بتعليم المعاقين عقليا، وأجريت العديد من البحوث والدراسات على طرق التدريس فى مدارس التربية الفكرية مما ساعد على تطويرها فى العصر الحديث . وتشترك هذه الطرق الحديثة مع الطرق السابقة عليها فى التركيز على تعليم المعاق عقلياً من خلال تنمية حواسه ومهاراته الحركية، واكسابه السلوك الإجتماعى المقبول وزيادة معلوماته، وتنمية قدراته العقلية وحصيلته اللغوية من خلال الممارسة والمشاهدة اليومية . ومن أهم الطرق طريقة ديكرولى، وألفريد بينيه .

(٤) **طريقة دكرولى** O. Decroly

فى أوائل القرن العشرين ظهرت طريقة " دكرولى " فى بلجيكا لعلاج التخلف العقلى . وأنشأ فى عام ١٩٢٠ مدرسة لتعليم المتخلفين عقليا فى فرنسا أطلق عليها " مدرسة الحياة من الحياة " L'ecole de la vie par la vie وضع لها برنامجا تعليمياً يهدف إلى تعليم الطفل ما يريده ويرغب فيه، ثم تعديل سلوكه وتخليصه من العادات السيئة وتعليمه الأخلاق الحميدة، وتدريبه على تركيز الانتباه ودقة الملاحظة ، وتنمية مهاراته الحركية، وتدريب قدراته على التمييز الحسى من خلال انشطته اليومية وألعابه الجماعية والفردية .

وقد تتشابه طريقة " دكرولى " : مع طريقة " منتسورى " إلا أن دكرولى يؤكد على أهمية الالعاب الجماعية فى المواقف الطبيعية بينما إهتمت منتسورى باستخدام مواد حسية بطريقة تقليدية ثابتة .

(٥) **طريقة ألفريد بينيه** Alfred Binet

كان " بينيه " الفرنسى أول من دخل ميدان التخلف العقلى على مستوى سيكولوجى خلد به اسمه من بعده، فقد كان هو صاحب أول اختبار للذكاء (١٩٠٥) يقوم على أساس مفاهيم الذكاء والتحصيل المدرسى . وكان الهدف من اختباره عزل المتخلفين عقلياً عن الأطفال الأسوياء فى المدارس الحكومية.

وبالرغم من أن بينيه لم يدخل ميدان علاج التخلف العقلى إلا أنه نقل الميدان من مجرد طرق حسية وتقليدية إلى البحث عن ماهية الذكاء والوظائف العقلية وأوجه القصور فيها لدى المتخلفين عقلياً فكان هذا هو المدخل الصحيح للبحث فى طبيعة التخلف العقلى . كما أن التطبيقات التربوية بعد بينيه بدأت تأخذ شكل برامج تربوية ومناهج ومواد تعليمية لإثراء بيئة الطفل بالمنبهات التى تؤثر بشكل أو بآخر فى النمو العقلى للمتخلفين عقلياً . كما أن تدريبهم المهنى بدأ يتجه نفس الاتجاه ولا شك فى أن نسبة الذكاء والعمر العقلى أصبحا المعيارين الأساسيين فى التقسيم والتصنيف والنقل والتوجيه فى برامج المتخلفين عقلياً (فاروق محمد صادق، مرجع سابق : ٣٩٥) وأن الطرق العلمية الدقيقة هى التى ينبغى أن تدخل إلى ميدان التربية الخاصة بضعاف العقول ، بحثاً عن أفضل الطرق لتربية هذه الفئة من الأطفال ..

ومما سبق يتضح لنا فلسفة (بينيه) فى تربية ضعاف العقول ، فهو لم يسلم بأعمال من سبقوه ، بل سعى لمعرفة الحالة الفعلية لضعاف العقول وقدرتهم على التعلم وإمكانياتهم ، وعنى بتنظيم برنامج تعليمى لهم فى المدارس العامة لجعلهم قادرين اجتماعياً ومهنياً بدلاً من إيوائهم فى مؤسسات ينشئها المجتمع . وهكذا ركز (بينيه) اهتمامه على الذكاء والتعرف على هؤلاء الأطفال وإعداد البرامج التعليمية لهم ، وأن كان ما أسهم به تركز أساساً فى ميدان التشخيص وليس فى ميدان الطرق التربوية .

ثانياً: الطرق التربوية الحديثة :

١- طريقة أليس دسيدرس Descoeudres (١٩٢٨) :

وهى إحدى تلاميذ " دكرولى " ولها منهجها الكامل فى تعليم وتدريب المعاقين عقلياً . وتقوم طريقتها على أساس " التعلم عن طريق العمل " والنشاط الطبيعى للطفل الذى يجب أن تستغله التربية فى المدرسة . وأكدت "دسيدرس" قيمة تدريب الحواس والانتباه، وخاصة حواس السمع واللمس والبصر ، فهذه الحواس أساسية فى زيادة خبرات الطفل، كما أنها اهتمت بعملية الربط بين الموضوعات، وهذا عنصر جديد فى طريقتها، كما اهتمت بالفروق الفردية أثناء التعامل مع الأطفال . وكان محك إختيار المادة لديها هو القيمة الوظيفية للمادة بالنسبة للأطفال أى أن المادة التى ترتبط بحياة الأطفال فى البيئة الواقعية هى المادة التى يجب أن نختارها فى البرنامج .

وبذلك وضعت " دسيدرس " توصيات تفصيلية فى أجزاء منهجها مبنية على الأسس السابقة فى التدريس الحسى، والتربية البدنية، والعمل اليدوى، والفنى، وكانت تعتبر الرسم هو أهم وسيلة للتعبير عن أفكار الطفل، وهو مبدأ من المبادىء الحديثة التى تتمسك بها التربية .

كما اهتمت " دسيدرس " بالنشاط بحيث ينظم بطريقة طبيعية تنمى خبرات الطفل وتتحول هذه النشاطات بالتدريج إلى مشروعات لتعليم القراءة والكتابة والاعداد، وهى فى الحقيقة طرق مشابهة لطريقة المشروع ووحدات الخبرة المعروفة .

ومن هنا يمكن القول أن " دسيدرس " أكملت منهج أستاذها وطورته، وبينت خطوات تنفيذه .. وسجلت كل ذللك فى كتاب لها عن تربية الأطفال المعاقين عقلياً . و تتلخص خطوات طريقتها التعليمية فى الآتى :

(١) تربية الطفل من خلال نشاطه اليومى .
(٢) تدريب حواسه وإنتباهه وإدراكه .
(٣) تعليمه موضوعات مترابطة ومستمدة من خبرته اليومية .
(٤) الإهتمام بالفروق الفردية بين الأطفال المتخلفين عقلياً. (كمال مرسى، مرجع سابق : ٣٢٨) .

ولنتكلم عن طريقتها التعليمية التربوية بشيء من التفصيل :

بالنسبة للتربية البدنية، جعلت " دسيدرس " جزءاً كبيراً من برنامجها تمرينات تشكيلية وإيقاعية ، وتدريبات على المشى و القفز والجرى بخطوات منتظمة عند إعطاء إشارات معينة . وإعتبرت التربية البدنية وسيلة لتوجيه النمو الجسمى و تحقيق التناسق بين أعضائه، والمرونة و التآزر بين عضلاته، وتنمية مهاراته الحركية الكبيرة و الدقيقة . بالإضافة إلى فائدتها فى تنمية الثقة بالنفس، والتعاون والتحكم فى النزعات العدوانية، وإكتساب السلوك المقبول إجتماعياً، وزيادة الحصيلة اللغوية و المعلومات العامة . وجميعها عوامل تهيء الطفل لتعلم القراءة والكتابة و الحساب .

وأما بالنسبة للعمل اليدوى فقد إهتمت " دسيدرس " فى برنامجها التعليمى بأشغال الأبرة و الخياطة ولضم الخرز، وأعمال الفك والتركيب، و النجارة اليدوية، وصناعة علب الورق، و الرسم و التلوين، وفلاحة البساتين والموسيقى، وتدريبات على النطق وإصلاح عيوب الكلام .

أما بالنسبة لتعليم القراءة و الكتابة و الحساب فقد قام برنامج "دسيدرس" على أساس تعليم الطفل النطق بالكلمة ثم قراءتها، وتهجى حروفها وكتابتها، وتعليمه من خلال نشاطاته اليومية ، فتستمد المعلمة ما تعلمه للطفل فى الفصل من خبراته، وما يجرى فى البيئة من حوله، وتضع مشاريع دراسية متكاملة يتعلم منها القراءة والكتابة والحساب، وتنمى معلوماته، وتكسبه السلوك المقبول اجتماعياً وتصحح له نطقه وعيوب كلامه .

وتتفق " دسيدرس " مع علماء التربية الحديثة حول عدم إجبار الطفل على تعلم القراءة والكتابة والحساب فى سن مبكرة، لأن تعليم هذه العمليات يتطلب جهوداً شاقة من المعلمة، ولا تعود بفائدة كبيرة على الطفل، ومن الأفضل تأخير تعلمها بعض الوقت، وتوجيه كل الجهود إلى تدريب الطفل على الانتباه، ودقة الملاحظة، وحُسن استخدام الحواس، فهذه التدريبات سوف تُساعد على سرعة القراءة والكتابة والحساب ، عندما يصل نضج الطفل الجسمى والعقلى إلى المستوى الذى يؤهله لتعلم هذه العمليات (كمال مرسى، مرجع سابق : ٣٢٩) .

٢- **والاس والين** : w. wallin (١٩٢٤)

يرى " أنه يجب أن يكون هناك استخداماً هائلاً لطريقة التركيز أو الربط أو المشكلات أو المشروعات . ويرى أن لطريقة المشروع مزايا عديدة عن طريقة التدريب الشكلى فى مجالات محددة، ويجب أن تستخدم فى الفصول الخاصة " .

٣- **كريستين إنجرام** : C. Ingram (١٩٣٥-١٩٦٠)

وهى من أهم المؤيدين لطريقة المشروع التى قدمها " جون ديوى " وقد تسمى طريقة الوحدة أو الخبرة، وهى كلها طرق يتعلم فيها الطفل " عن طريق العمل " .

أكدت كريستين انجرام على أهمية استخدام الوحدة فى المستويات المختلفة للبرنامج مع هؤلاء الأطفال . فيجب أن تكون الوحدة مسيطرة على نشاط الطفل فى الفصل، ووضعت عدة شروط للوحدة الجيدة، وهى التى يمكن أن يتخللها تدريب المهارات، وخلق الاتجاهات، وممارسة المواد الدراسية الممكن تنميتها .

ومن أمثلة هذه الوحدات وحدات عن المنزل، والسوق، والغابة، والكتب وصناعتها والطعام، والعناية بالطفل وما إلى ذلك .. (فاروق صادق، مرجع سابق : ٣٩٧) .

وقد شرحت " إنجرام " برنامجها لتعليم الأطفال المتخلفين عقلياً فى كتابها المعنون " تعليم الطفل بطيىء التعلم " والذى يمكن تلخيصه على النحو التالى :

١- تنظيم الفصل حتى يكون " وحدة العمل أو الخبرة " مركزاهتمام الطفل.
٢- أخذ موضوع " وحدة العمل أو الخبرة " من بيئة الطفل ومن مواقف حياته اليومية .
٣- جعل موضوع " وحدة العمل أو الخبرة " مناسبا لسن وقدرات وميول الطفل .
٤- جعل هدف " وحدة العمل أو الخبرة " الآتى :

أ - تنمية مشاعر الطفل الطيبة نحو نفسه ونحو الآخرين .
ب - إكساب الطفل السلوك الإجتماعى المقبول .

جـ - تنمية مهاراته الحركية وتآزره العضلى .
د - تنمية اهتماماته بالانشطة خارج الفصل .
هـ - إصلاح عيوب نطقه وزيادة حصيلته اللغوية .
و - زيادة معلوماته العامة واكسابه الخبرات التى تفيده فى حياته اليومية .
ز - تعليمه القراءة والكتابة والحساب .

٤- **آنى إنسكيب** : A. Inskeep (١٩٢٦)

هناك حقيقة هامة مؤداها أن معظم الأطفال المعاقين عقلياً لم يتعلموا وفق نظام الوحدة التى قام بتدريسها مدرسون ممن تلقوا تدريباً فى التربية للمرحلة الأولى، وعملوا على تبسيط المواد الدراسية وتدريسها حسب الطريقة التقليدية. ولكن معظم المتخصصين فى تربية الأطفال المعاقين عقلياً قد أعرضوا عن هذه الطريقة .

وقد قدمت " إنسكيب " منهجاً وصفت فيه المنهج التقليدى المعدل لتربية الأطفال المعاقين عقلياً وبطيىء التعلم . وقد قسمت كتابها المعنون : " Teaching dull and retarded children " إلى فصول فى القراءة، واللغة والهجاء، والحساب وغير ذلك من موضوعات منهج المدرسة الابتدائية. كما خصصت فصولاً أخرى للألعاب وألوان النشاط الترويحى للأطفال المعاقين عقلياً التى كثيراً ما كان يهملها واضعوا منهج المرحلة الأولى .

٥- **جون دنكان** : John Duncan (١٩٤٣)

وضع " دنكان " برنامجاً لتربية الأطفال المعاقين عقلياً فى انجلترا، وكان برنامجه يختلف بدرجه واضحه عن كل ما وضع فى هذا الصدد . وقد انتقد نظام الوحدة أو المشروع كما وضعتها " كريستين إنجرام " أو " أليس دسيدرس " حتى قال إنه ممتلىء بالعيوب التى لا نصادفها فى المواد الدراسية مثلاً، وأن التمارين التى يتضمنها يعترضها عدة صعوبات، والعمل سوف يصبح أغلبه مكرراً، له طابعاً آلياً حتى أنه لا يستدعى إلا أقل مجهود عقلى، كذلك فإن ارتباط التمارين بالمشروع ما هو إلا ارتباط صناعى أو قد لا يكون هناك ثمة ارتباط على الإطلاق .

ويعتقد " دنكان " أن المعالم المميزة لطريقة المشروع من الممكن تجسيمها في طريقة المواد الدراسية للحصول على نتائج أفضل ...

ولكى نفهم الفروض التى وضعها " دنكان " والمنهج الذى نادى به، يجب أن نفهم النظرية التى شكل على أساسها فلسفته التربوية ؛ لقد إقتبس آراء " سبيرمان " الذى قرر أن الذكاء يتكون من عاملين : عامل الذكاء العام (G)، وعامل الذكاء النوعى (S) وقد تبعه " ألكسندر " الذى نادى بوجود عامل الذكاء الحسى وعرفه بأنه القدرة على معالجة الأشياء، والذكاء المجرد الذى يقاس عادة باختبارات الذكاء اللفظية . ويعتقد " دنكان " أن الذكاء العام (G) للأطفال المعاقين عقلياً يمكن قياسه عن طريق اختبار استانفورد ـ بينيه، الذى كان يستخدم فى قياس عامل الذكاء المجرد، أما الذكاء الحسى فيقاس عادة باختبارات الذكاء العملية .

وقد طبق " دنكان " مقياس استانفورد بينيه المُعدل على مجموعة من الأطفال فى مدرسة (لانكل بمدينة هامبشير بانجلترا) فتراوحت نسبة الذكاء ما بين ٥٤ - ٧٦ ، أى بمتوسط ٦٦ ، وحينما طبق على هذه المجموعة إختبارات الأداء لالكسندر ، التى تقيس الذكاء الحسى ، تراوحت نسبة الذكاء ما بين ٦٧ - ١١٩ ، أى بمتوسط ٩٦ .

ويستنتج " دنكان " من هذا أنه يبدو أن كل الأطفال المعاقين عقلياً، لديهم ذكاء أفضل فى الناحية الحسية ـ وهو القدرة على معالجة الأشياء ـ عنه فى الناحية المجردة التى تعتمد على الذكاء اللفظى . ولذلك جعل منهجه يتضمن تمرينات على الأشياء التى يستطيع الطفل الإمساك بها، أو ملاحظتها، أو لمسها أو الاستماع إليها وليس منهجاً تقليدياً يعقد على الالفاظ المجردة . ومع ذلك فإن استعمال الأيدى بمفردها ليس كافياً . فيجب أن تخطط الألعاب وألوان النشاط بحيث يمكن تنمية قدرة هؤلاء الأطفال على إدراك العلاقات، وإثارة التفكير .

ويشرح (دنكان) الموضوعات التى تعلمها الأطفال فى المدرسة التى اختبر فيها هذه المجموعة من الأطفال، وتتضمن الأعمال اليدوية والأشغال الفنية بالورق أو اللوحات أو النجارة أو أشغال الإبرة، والموضوعات المنزلية كالطبخ أو الغسيل، والتربية البدنية، وفلاحة البساتين، وكذلك بعض المواد كاللغة الانجليزية والحساب والجغرافيا والتاريخ .

وتتفق هذه المجموعة من المواد الدراسية مع منهج المدرسة العادية إلا أنها تؤكد بدرجة أكبر على مجالات النشاط اليدوى والحرفى .

ويوضح (دنكان) وجهة نظره فى هذا الصدد، بأن الطفل ينبغى أن يكون هو محور الاهتمام، وليست الموضوعات فى حد ذاتها . ومن ثم يجب أن تختار هذه الموضوعات بحيث تتفق مع قدرات الأطفال . فمثلا الأعمال اليدوية والأشغال الفنية لها وظيفة تربوية " إنها وسائل لإثارة الفكر حتى تنشط لحل المشكلات الحسية الملموسة، ويمر بخطوات تعوده على طريقة التفكير المنظم " .

إن الخطوة الأولى فى تدريس الأعمال اليدوية والأشغال الفنية تكون عن طريق استخدام الورق واللوحات . ولذلك قام بعمل مجموعة من التمارين المتدرجة الصعوبة، وكان الهدف منها إعطاء الأطفال فرصة للتفكير والبحث عن الأسباب، واستنتاج العلاقات . كما يمكن تحقيق الكثير من الأهداف التربوية عن طريق ممارستهم لأعمال النجارة وأشغال الإبرة .. الخ .

ويرى (دنكان) أن " الأطفال يجب أن تتاح لهم الحرية الكافية فى التعبير عن آرائهم، ولكن يجب أن يتعلموا استخدام الأدوات بطريقة صحيحة وأن يكون قيامهم بأعمالهم محققاً لأحسن النتائج واكثرها إشباعاً لنزعاتهم .

ويقرر أن مستوى أطفاله فى اللغة والحساب أعلى من مستوى أطفال (بينيه) الذين فى مثل سنهم الزمنى . وسبب التفوق ليس راجعاً إلى تفوق فى طريقة التدريس، ولكن إلى انتقال أثر التدريب من أنواع النشاط المنظمة إلى العلوم الأخرى .

وفى ضوء ما سبق، نستطيع أن نستخلص الخطوط العريضة فى الطريقة التى اتبعها (دنكان) فى تعليم الأطفال المعاقين عقليا :

١ـ أن المواد الدراسية التى تضمنها منهجه ليست هى مواد المنهج التقليدية وإنما هى موضوعات عملية مثل أشغال الخشب والإبرة والأعمال المنزلية .

٢ـ أن الفكرة التى طبقها فى تعليم هذه الفئة من الأطفال باستخدام الأنشطة بحيث ينتقلون من خطوة لأخرى مع تنوع الموضوعات، قد أتت بأحسن النتائج فهى قد ساعدت على تنمية القدرة لديهم على إدراك العلاقات وكذلك على تنمية قدراتهم العقلية . هذا بالإضافة إلى أنها قد ساعدت على انتقال أثر التعلم إلى نواحى أخرى

ثالثاً : الطرق التربوية المعاصرة :

١ـ طريقة التعليم المبرمج [١] :

ومع بداية الستينيات من هذا القرن بدأ الاهتمام بالتعليم المبرمج للمعاقين عقلياً، ولذلك فقد تبين من البحوث والدراسات أن هذه الفئة من فئات غير العاديين تتعلم بسرعة إذا اعُدت مناهج الدراسة إعداداً جيداً وبرمجت بدقة وعناية . ففي دراسة " مالباس " Malpass وتلاميذه تحسن تحصيل الأطفال كثيراً بالتعليم المبرمج، وظهر التحسن في زيادة الحصيلة اللغوية والقدرة على الكتابة والحساب . وأيد " سميث وبلاكمان " Smith & Blackman نتائج " مالباس " عندما وجدا أن الأطفال المعاقين عقلياً بدور الرعاية الاجتماعية قد تعلموا قراءة وكتابة الجمل بطريقة التعليم المبرمج أسرع من الطريقة العادية . وذهب " بارسونز " Parsons إلى امكانية تعليم كل متخلف يستطيع مسك القلم وكتابة اسمه وبعض الكلمات البسيطة بالطريقة المبرمجة (كمال مرسى، مرجع سابق : ٣٣٢) .

ووضع " جيمس ل . إيفانز " James L. Evans أسس برمجة مناهج المعاقين عقلياً على النحو التالى :

أ ـ تقسيم الموضوع إلى خطوات صغيرة يمكن للطفل استيعابها بسهولة (مبدأ الخطوات الصغيرة : Principle of small steps) .

ب ـ إعطاء الطفل الوقت الكافى فى البحث عن الاجابة الصحيحة بنفسه، لكى يكون إيجابياً فى موقف التعلم ، فيصل إلى الإجابة بنفسه، ويدونها كتابة أو يصنعها بيده، فيتعلم أسرع من طريقة التلقين التقليدية (مبدأ الاستجابة الفعالة أو النشطة : Principle of active responding)

جـ ـ معرفة الطفل نتيجة تعلمه بسرعة ، فيعرف مباشرة أن الإجابة التى وصل إليها صحيحة أو خاطئة . وقد وجد أن الطفل الذى يعرف نتيجة عمله فور انتهائه منه، يتعلم أسرع من الطفل الذى يعرف النتيجة بعد

---

[١] التعليم المبرمج Programmed instruction

مواد تعليمية أعدت بطريقة معينة بحيث يتم تقديم المعلومات والمهارات للتلاميذ بصورة تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم فى التعلم . ويمكن وضع هذه المواد التعليمية فى كتب خاصة،أو اعدادها بحيث تعرض بواسطة أجهزة تعليمية معينة (عبد العزيز الشخص، عبد الغفار الدماطى، قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٩٢ : ٣٦٤) .

عدة أيام . لذا يتضمن برمجة المنهاج حصول الطفل على الاجابة الصحيحة بسرعة (مبدأ التصحيح الفورى : Principle of immediate Conformation) .

د ـ إعطاء الطفل الوقت الكافى لتحصيل كل خطوة من خطوات البرنامج بحسب قدرته على التحصيل ، فالطفل يحدد سرعته فى التعليم بنفسه بحسب قدراته وامكانياته العقلية والشخصية (مبدأ الكفاءة الشخصية : Principle of Self- Pacing) .

هـ ـ مراجعة البرمجة وتعديل الخطوات التى تحتاج إلى تعديل وتبسيط الخطوات التى يخطىء فيه كثير من الأطفال ، وذلك من خلال تجربة المنهج بعد برمجته (مبدأ اختبار البرنامج: Principle of program testing)

تقنيات التعليم المبرمج :

يُستخدم فى التعليم المبرمج بعض الوسائل المساعدة لزيادة فاعلية الطفل المعاق عقلياً فى موقف التعلم، من خلال جذب انتباهه، واستخدام جميع حواسه فى تعلم الدرس . ومن هذه الوسائل :

(أ) آلات عرض البرامج :

من هذه الآلات آلة : تعليم الاستجابة المنتقاة (المختارة) Selected response teaching machine وهى عبارة عن ماكينة كهربائية بها أربعة مفاتيح، توضع أمام الطفل، ويطلب منه الضغط على مفتاح الاجابة الصحيحة، فإذا أصاب دارت إسطوانة الاجابات، وتوقفت عند الاجابة المطلوبة، وإذا أخطأ لا تتحرك اسطوانة الإجابات، وسجل عداد الأخطاء عليه خطأ ... وهكذا .

(ب) الكتب المبرمجة : Programmed textbooks

يحلل المنهاج الدراسى ، ويبرمج فى كتاب يستخدمه الطفل بنفسه، باشراف وتوجيه المعلم . ومن الطرق المستخدمة فى إعداد هذه الكتب كتابة التعليمات والاسئلة فى صفحة وكتابة الإجابات الصحيحة فى الصفحة التالية، أو كتابة التعليمات والاسئلة فى أسفل الصفحة، وكتابة الاجابات الصحيحة فى أعلاها، ويطلب من الطفل قراءة التعليمات والاجابة عن الاسئلة، ثم التحقق من صحة إجاباته بالرجوع إلى الإجابات الصحيحة فيدرك الصواب والخطأ بنفسه .

والشكل التالى يلخص المراحل الثلاث لتعليم فئة المعاقين عقلياً :

مراحل تطور برامج تربية وتعليم الأطفال المعاقين عقلياً

أولاً : الطرق التربوية القديمة (الرائدة)

(من القرن الثامن عشر إلى أوائل القرن العشرين)

١- جهود إيتارد (الضعف العقلي مشكلة طبية)	
أ ـ تنمية الجانب الاجتماعي .	
ب ـ التدريب العقلي عن طريق المؤثرات الحسية	
جـ ـ خلق الحاجات الانسانية	د ـ الكلام
هـ ـ الذكاء	

٢- أعمال سيجان	
أ ـ الأسلوب الفسيولوجي فى التربية	ب ـ الضعف العقلي مشكلة طبية كذلك (كاستاذه ، إيتارد)

٣- جهود منتسوري	
أ ـ الضعف العقلي مشكلة تربوية	ب ـ (تعليم الفرد لنفسه بنفسه)
جـ ـ تعليم ضعاف العقول	د ـ إعداد المعلمين لتعليم الأطفال ضعاف العقول
هـ ـ محاولة الربط بين المنزل والمدرسة	

٤- ديكرولي	
أ ـ التركيز على الحاجات الأساسية	ب ـ تنمية الادراك الحسى
جـ ـ الألعاب الجماعية	

٥- ألفريد بينيه
أ ـ الاختبارات السيكولوجية والتربوية
ب ـ تعليم الأطفال المعاقين عن طريق المشاهدات الدقيقة

(تابع) مراحل تطوّر برامج تربية وتعليم الأطفال المعاقين عقلياً

ثانياً : الطرق التربوية الحديثـــــة :

(منذ الحرب العالمية الأولى حتى منتصف الخمسينيات من هذا القرن)

١ـ اليس ديكودر (يعتبر نموذج لمرحلة انتقاليـة بين الاتجاهين الحسي والفسيولوجي من ناحية ، والطرق الحديثة من ناحية ثانية) وتقوم فلسفتها على :	
أ ـ استغلال النشاط الطبيعي للطفل	ب ـ تدريب الحواس والانتبــاه
جـ ـ مبدأ الربط (التركيز)	د ـ مراعاة الفروق الفردية
هـ ـ الصيغة النفعية أو الوظيفية للتعلم	

٢ـ والاس والين	
طريقـة المشروع فى الفصـــول الخــاصــة	التعليم عن طريق العمـــل

٣ـ كريستين إنجرام
وحدات العمل فى الفصول الخاصة

٤ـ آني انسكيب
المنهـج التقـليدى المعـدل

٥ـ جون دنـــكان
طريقـة المـواد الدراســية

(تابع) : مراحل تطور برامج تربية وتعليم الأطفال المعاقين عقلياً

ثالثاً : الطرق التربوية المعاصرة :

(من منتصف الخمسينيات حتى الآن ..)

التعليم المبرمج أو تفريد تعليم المعاقين عقلياً :

(١) طريقة التعليم المبرمج
أى تقسيم المنهاج المدرسى إلى خطوات صغيرة مترابطة ــ تقوم على أساس نظرية سكينر فى الاشتراط الاجرائى بالربط بين التعلّمْ والتدعيم بالثواب والعقاب) . (مالباس ، سميث وبلاكمان ، بارسونز)

(٢) مبادىء ومعايير الخمسة	
الخطوات الصغيرة	الاستجابة الفعالة
التصحيح الفورى	الكفاءة الشخصية .
إختبار البرنامج	

البرامج التعليمية لفئات المعاقين عقلياً :

الأهداف .. المبادئ .. الأشكال ...

أولاً : الأهـــداف :

تعتبر أهداف المنهج التربوى للأطفال المعاقين عقليا بوجه عام هى نفس الأهداف التى ترسم لجميع الأطفال . فالواجب أن يتعلم الأطفال المعاقين عقليا شأنهم فى ذلك شأن الأطفال الآخرين، بقصد الإفادة إلى أقصى حدٍ ممكن من قدراتهم وإشباع حاجاتهم وللوفاء بالمطالب التى يرتضيها المجتمع الذى يعيشون فيه وله فى نفس الوقت .

ويجب أن تعمل التربية التى تُقدم إلى هؤلاء الأطفال على التوافق بقدر أكبر من السهولة مع أنفسهم ومجتمعهم . وعلى هذا فعلى المنهج أن يوفر قدراً كبيراً من التوافق الشخصى المتين لتلك الفئة من الأطفال، وأن يمكّن

الفرد من إقامة علاقات اجتماعية سليمة بينه وبين الآخرين وأن يصل إلى توافق إجتماعى مُرضٍ له وللآخرين .

ويقسم " كروكشانك " (١٩٧١) الأهداف التى يسعى المنهج التربوى للأطفال المعاقين عقلياً إلى تحقيقها إلى نوعين من الأهداف : خاصة وعامة .

أما الأهداف العامة، فمن الأهداف التربوية العامة للمدرسة محاولة حمل الطفل على تحقيق التوافق، وعلى الإسهام فى الحياة الاجتماعية، ولكن التأكيد يكون بشكل أكبر على نطاق الفصل، وكذلك فإن الهدف التربوى لتربية معظم الأطفال حتى الصف الأول الإبتدائى، إنما يتمثل فى إحراز المهارات التقليدية الأساسية . ولكن هذه فى الواقع هى الناحية التى يظهر الأطفال المعاقين عقلياً عجزهم فيها . فبينما قد يوفر المدرس للطفل المعاق عقلياً تدريساً على مستوى قدرته، فإن كل هم الطفل ينصب عندئذٍ على مقارنة مستوى تحصيله بمستوى باقى الأطفال، فهو يعتبر نفسه فاشلاً ويصيبه الإحباط وفتور الهمة، الأمر الذى يجعله يستجيب لتلك المشاعر على نحو غير مُرضٍ . فإذا هو لم يستطع أن يحظى بالعناية التى يستحقها من المدرس والثناءِ عليه فيما يتعلق بالنواحى التى تعتبر هامة بالفصل، فإنه سوف يوجه إهتمامه فى هذه الحالة إلى إنتزاع إعجاب أترابه عن طريق العمل فى النواحى التى يجد أنه غير متخلفٍ فيها، ويكون شأنه فيها شأن زملائه بحيث لا يقيم وزناً لمدى ما يوجه إليه من نقدٍ فى تلك النواحى من جانب المدرس . فهنا نجد أن الطفل المعاق عقلياً يجذب الإنتباه إليه خلال سلوكه بطريقة غير مقبولة إجتماعياً بالفصل وخارجه . وقد نجد أن هناك دائماً بعض الأطفال الذين يقابلون بالضحك والإعجاب والموافقة ما يظهره هذا الطفل أو ذاك من المشاكسين الناشزين من سلوك معوج، الأمر الذى يشجعهم على الخروج على النظام ومقاومة السلطات .

ويستدرك " كروكشانك " (المرجع السابق، ص ٨٩) ، قائلاً أن الأطفال المعاقين عقلياً لا يولدون وهم منحرفين ، وإنما ينشأ الإنحراف من أن المجتمع يفرض على الطفل مقتضيات لا قبل له بها، ولا طاقة له على الإضطلاع بها، فهو لذلك ينحو إلى التعويض عما يظهر منه من قصور فى التوافق مع ألوان من السلوك تجعله يتوافق توافقاً سيئاً باتخاذ السلوك الشاذ كمحاولة منه للتوافق مع الواقع المدرسى الذى لا يوفر له أساساً سليماً لسلوك الطفل المعاق عقلياً إنما يساعد على ظهور مشكلته السلوكية . ولقد وجد أن

الفصول الخاصة التى يتجمع فيها الأطفال المعاقون عقلياً تستطيع حل المشكلة إلى حدٍ كبير حيث تتمكن من تقديم الخبرات التربوية ويتم التدريس فيها فى ضوء مستوى تطورهم ومستوى فهمهم . وفى هذا الواقع تخفيف من الشعور بالفشل ومشاعر عدم الكفاية لدى الطفل . ولقد أكد السلوك الظاهرى لدى هؤلاء المتجمعين بالفصول الخاصة ، وهو السلوك الذى يعتبر تعبيراً عن التكيف الإنفعالى، نجاح تجربة الفصول الخاصة، إذ أنها تؤدى إلى تحقيق الأغراض التى أنشئت من أجلها .

أما عن الأهداف الخاصة ، فهناك ثلاثة أهداف يسعى إليها أى منهج تربوى يقدم لهذه الفئة من الأطفال أولها تحقيق التوافق الشخصى أو الإنفعالى، وثانيها تحقيق التوافق الاجتماعى، وثالثها تحقيق التوافق الاقتصادى .

ويرى أن الواجب أن يعمل المنهج بما يتضمنه من خبرات وكذا الطرائق التى تنتهج فى تنفيذه على تحقيق هدف أو أكثر من تلك الأهداف . ومن النادر أن تسمح واحدة من هذه الخبرات بالعمل على نمو الطفل فى واحدٍ فقط من تلك النواحى . ففى العادة يكون التأثير الناجح لكل من تلك الخبرات منصباً على الوصول إلى جميع الأهداف مع مجرد التأكيد على واحدٍ منها فقط .

والواقع أن معنى تأكيد الهدف الشخصى أو النمو الانفعالى والتوافق الشخصى من بين هذه الأهداف، هو العمل على الوصول إلى الكفاية الاجتماعية الوظيفية ، فما لم يكن الشخص متمتعاً هو شخصياً بالصحة الإنفعالية، فسوف يكون من الصعب عليه إلى حدٍ كبير ـ إن لم يكن من المستحيل ـ أن يقيم روابط ناجحة مع الآخرين . وبالتالى، فإنه لا يتمكن من أن يقيم علاقات إجتماعية مُرْضية (سوية)، إذ يكون من الصعب عليه إقامة العلاقات الضرورية بينه وبين الآخرين وتدعيم ومؤازرة تلك العلاقات .

إذن يجب أن يوجه المنهج بأسره فى جميع جوانبه بما فى ذلك وضع الطفل فى الفصل المناسب له، وكذلك المقرر وطرائق التدريس نحو هذه الغاية .

ويرى " كروكشانك " (١٩٧١ : ٨٨) أن لدى الجميع الأطفال حاجات أساسية تمكنهم من إحراز اتجاهات سليمة تساعدهم على أن يصبحوا أشخاصاً أصحاء من الناحية الإنفعالية . وتتضمن تلك الحاجات الأساسية فرصاً للمشاركة فى الأنشطة القيمة التى تجعلهم يحسون بأنهم أعضاء مشاركون فى

نشاط المجموعة، وانهم يلقون القبول، وأنهم سوف يحـرزون النجاح فـى أداء تلك الأنشطة القيمة . ولكن من الصعب بل المستحيل أحياناً أن يشبع الطفل المعاق عقلياً حاجاته فى نطاق الفصل الدراسى العادى .

وما دمنا قد ضمنا النضج الإنفعالى للطفل المعاق عقلياً، وحققنا توافقه مع نفسه ومع الآخرين، فإننا نضمن له أنه سوف يفيد بدرجة كبيرة مما يُقَدم إليه من خبرات بمساعدة قليل من الإشراف والتوجيه .

ولا شك فى أن وجود الطفل المعاق عقلياً مع أطفال من مستواه فى الناحية العقلية، يحمله على الإفادة من أولئك الزملاء، كما يساعده على الاحتفاظ باتزانه الوجدانى، وعلى تحسين علاقاته الاجتماعية بوالديه ومدرسيه .

وأما التوافق الاجتماعى فإن الهدف النهائى من تربية المعاقين عقلياً من الأطفال فى المجال الاجتماعى هو تحقيق التوافق الاجتماعى لهم بحيث يصير الفرد شخصاً مستقلاً فى المجتمع الأكبر بعد أن يتم له النضج . على أن هذا لا يمكن أن يتم بتدريس المهارات الاجتماعية التى تخص الكبار والتمرن عليها، وإنما يتم هذا بتدريس الطفل بحيث يتم له تحقيق التوافقات التى تتمشى مع مستوى تطوره الخاص . أما الخبرات الاجتماعية المستمرة والإتساع فى مدى توجيه الذات وقيادة دفتها بإطراد نمو الطفل، فإنه يمكنه من النمو فى هذا الجانب كنموه فى الجانبين الجسمى والعقلى . وحالما يتعلم الطفل أن يكيّف نفسه للمواقف الاجتماعية التى تتطلب نجاحاً اجتماعياً أكبر وفهماً وأعمق، فإنه يتعلم أيضاً أن يضطلع بالتوافقات الضرورية التى سوف تُطلب منه فى المستقبل كشخص كبير .

أما بالنسبة للتوافق الاقتصادى، فإن هدف أى برنامج لتربية المعاقين عقلياً هو تحقيق الاستقلال الاقتصادى للفرد عندما يصير شخصاً كبيراً، ويعتمد تحقيق هذا الهدف اعتماداً كبيراً على الهدفين السابقين ونعنى بهما التوافق الشخصى (الانفعالى) والتوافق الاجتماعى .

ولقد أثبتت الدراسات التى أجريت على هذه الفئة من الناس أن الذين يفقدون وظائفهم منهم، فهم لا يفقدونها لأسباب تتعلق بعجزهم فى ممارسة المهارات اليدوية، بل يفقدونها بسبب قصور إتجاهاتهم، والنقص فى الجهد الذى يبذلونه وعجزهم عن مسايرة الآخرين من القائمين بالإشراف على تلك

الوظائف ونحو ذلك . وما دام الأمر كذلك، فإن الهدف من الحصول على مهارات مهنية، وكذلك الخبرات التى تؤدى إلى الإستقلال الاقتصادى، إنما يجب أن تلقى التأكيد والإهتمام، ولكن بعد أن يتم تحقيق الأهداف الأخرى . فيجب أيضاً أن تنمو الخبرات المتعلقة بالمهارات المهنية فى الوقت الذى تكون هناك حاجة إلى إحرازها . فعندما يراد تعليم الطفل الخبرات المتعلقة بالمهارات اليدوية فى مستوياتها الأساسية والأولية، يتعين أن يتم تعليمها فى إطارها العام وليس من حيث هى فروع متخصصة . ولدى الغالبية العظمى من المعاقين عقلياً القدرة على الاعتماد على النفس، وما يتبع ذلك من استقلال إقتصادى . ويمكنهم هذا من كسب رزقهم عن طريق الأعمال التى لا تحتاج إلى مهارة أو التى تحتاج إلى مهارة متوسطة أى تلك الوظائف التى تتطلب قليلاً من التخصص والتى تتسم بالبساطة .

ولا يمكن تحقيق التوافق الشخصى (الإنفعالى) ، والتوافق الاجتماعى، والاستقلال الاقتصادى فى البرامج التربوية للمعاقين عقلياً من الأطفال والمراهقين بطريقة مستقلة وبخبرات مباشرة متخصصة، فهى جميعاً تُشكل المحور المتماسك للمنهج التربوى بأكمله . ففى نطاق الفصل المدرسى، لا يستطيع الطفل أن يتعلمها فى إنفصال الواحدة منها عن سواها . على أن المهارات التقليدية والمهارات الأخرى لا تعد أهدافاً فى حد ذاتها ، وإنما هى أدوات يمكن أن تمكن الطفل من إحراز الأهداف الأساسية للمنهج (كروكشانك، مرجع سابق ، ٩١) .

ثانياً : المبادئ

تقدم الخدمات التعليمية إلى المعاقين عقلياً فى صورة برامج يُوجه الطفل إلى اكثرها تناسباً معه، ومع ظروفه والعوامل المؤثرة فى حالته . ويكاد يجمع المشتغلون فى مجال التربية الخاصة على ضرورة أن يراعى مبدأين أساسين فى برامج فئة المعاقين عقلياً، وهذان المبدأن هما :

الأول : التكامل والشمول Integration and Comprehensiveness

ويقصد بذلك أن تتضمن الرعاية برامج تعمل على تنمية شخصية المعاق عقلياً فى الجوانب الجسمية، العقلية المعرفية، الانفعالية، الاجتماعية، والمهنية.

الثاني : الاتجاه نحو العادية أو السوية Normalization

ويقصد به أن نحاول قدر الإمكان أن نربى ونؤهل ونرعى المعاقين عقلياً فى جو طبيعى لا يعزلهم عن أسرهم، ولا يفصل بينهم وبين الأسوياء فى المجتمع فيسهل دمجهم فيه بعد أن يتم التأهيل (أنظر : حسام هيبة، ١٩٨٢ : ٧١) .

إن مصطلح التطبيع نحو العادية Normalization كما يستخدم فى مجال تربية الأطفال المتخلفين عقليا يمثل محاولة التكامل بين الطفل المتخلف والأطفال الآخرين من خلال برنامج تعليمى يتعلم فيه الطفل من خلال الممارسة والعمل، وتكون فيه المهارة الإجتماعية هدفا بارزا من أهداف البرنامج التعليمى . يتطلب هذا الأسلوب ضرورة تزويد الأطفال المتخلفين بخبرات الحياة العادية سواء داخل الفصل الدراسى أو خارجه بحيث تتاح أمامهم الفرص للملاحظة المباشرة لسلوك الآخرين والتفاعل معهم فى ظل ظروف ومواقف عادية من الحياة (فتحى عبد الرحيم، مرجع سابق : ٦٦) .

ثالثاً : الأشكال :

وفى ضوء المبدأين السابقين أخذت مؤسسات رعاية وتأهيل المعاقين عقليا عدة أشكال تراعى الثنائيات التالية :

أولا : الرعاية الخاصة فى مقابل توطيد علاقة المتخلف بأسرته ويقصد بهذه الثنائية كيف نوازن بين تقديم الرعاية الخاصة للمعاق عقلياً وكيف نحافظ فى نفس الوقت على علاقته بأسرته .

وقد تمخض عن هذا النوع من أنواع تقديم الرعاية الأشكال التالية :

(١) **المؤسسات الداخلية** : Institutions

ويقصد بها المعهد الذى يقدم ما يسمى الرعاية الداخلية Residential Care ، وهى تعد من أقدم أنواع مؤسسات رعاية المتخلفين عقليا إذ بدأت فى نهاية القرن الماضى سنة ١٨٩٠ فى أمريكا كروكشانك، مرجع سابق : ١٣ ـ ٢٠) .

وقد كانت مبررات الأخذ بهذا النوع مايلى :

(أ) عدم صلاحية الأسر لرعاية طفلها المعاق عقلياً

(ب) عدم صلاحية الطفل المعاق عقلياً للمعيشة مع أسرته .
(جـ) حاجة المعاق عقلياً إلى العناية المركزة الشاملة التى لا تتهيأ له إلا داخل المؤسسات .
(د) تمتع المؤسسات بالامكانات الفنية والمالية والمادية التى تكفل تقديم الرعاية التربوية المطلوبة .
(هـ) تجميع المعاقين عقلياً القادمين من مناطق مختلفة ونائية وتقديم الرعاية لهم .

ومن أمثلة المؤسسات الداخلية فى مصر :

(أ) **مؤسسة التثقيف الفكرى** (التنمية الفكرية) بحدائق القبة، بالقاهرة، وهى تابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية، وتقدم للمعاقين عقلياً رعاية وتأهيلاً، يجمع بين تعليم المهارات الدراسية الاساسية، وتأهيلهم فى مهن مناسبة مثل النسيج والنجارة، مع إكسابهم مهارات الحياة الاجتماعية السليمة .

(ب) معهد التربية الفكرية (بالدقى – الجيزة) وهو تابع لوزارة التربية والتعليم، ويهتم بإكساب الطفل المهارات الدراسية وصفات المواطنة الصالحة وتدريبهم مهنياً، ولكن يلاحظ أن الإهتمام بالجانب المهنى فى مؤسسات الشؤون الاجتماعية اكثر من الاهتمام بالجانب الدراسى الذى تركز عليه مؤسسات التربية والتعليم .

(٢) **<u>المؤسسات الخارجية</u> :**

لما كانت الأسرة الطبيعية هى أنسب مكان لتربية الطفل وأخصب تربة لنموه وارتقائه، وأن المؤسسات الداخلية مهما تمتعت به من كفاءة لا تعدو أن تكون تربة صناعية، ولما كان الهدف من تأهيل المعاق عقلياً هو إعادة دمجه فى المجتمع، ولا يتحقق هذا إذا عزلناه عن أول وأهم خلية فى المجتمع، وتعنى بها الأسرة، لذلك رأى الكثيرون أن الحياة فى المؤسسات لا تقدم الرعاية المطلوبة للمعاق عقلياً وذلك بسبب :

أ – إزدحام المؤسسات الداخلية بالنزلاء .
ب – عدم توفر الامكانات المادية والفنية دائما .
جـ – ضعف العلاقة بين المؤسسات الداخلية والمجتمع وعدم فهم الناس لوظيفتها وأهدافها .

د - إحساس المعاقين عقلياً بالدونية والنقص لانتمائهم إلى مؤسسة تحمل اسم التخلف العقلى أو تضم المتخلفين عقلياً وحدهم .

وفى ضوء هذه الأسباب ظهر اتجاه نحو ما يُسمى بفك المؤسسات De Institutionalization، ويهدف هذا الاتجاه إلى تحقيق السوية Normalization للمعاقين عقلياً عن طريق إيداعهم فى مؤسسات صغيرة ترتبط برباط وثيق بأسرته ، لأن الهدف من تأهيل المتخلف عقلياً هو أن نجعله سوياً بالنسبة للمعيشة فى المجتمع بقدر ما تهدف إلى جعله سوياً بالنسبة لعاهته، ويتحقق هذا إذا وضعناه فى الجو الطبيعى Normal Setting .. وقد أسفر هذا الإتجاه عن الأشكال التالية من المؤسسات :

١ـ <u>مراكز نهارية</u> : ترعى الأطفال المستقرين إنفعالياً من فئة التخلف العقلى البسيط .

٢ـ <u>مؤسسات داخلية</u> : ترعى حالات التخلف العقلى البسيط والمتوسط وغير المتوافقين مع أسرهم وجيرانهم .

وقد أدخلت عدة تحسينات على أنظمة الحياة داخل المؤسسات الداخلية تقوم على ما يلى :

أ ـ إنشاء مؤسسات صغيرة الحجم ذات نزلاء محدودين .
ب ـ تقسيم المؤسسات الكبيرة إلى وحدات صغيرة تقوم الحياة فيها عل نظام الأسر .
جـ ـ الربط بين المؤسسة والأسرة باتاحة الفرصة للزيارات المتبادلة بين الأهالى والأبناء فى المنزل والمؤسسة .
د ـ قيام الحياة داخل المؤسسة على أساس الحرية والإدارة الذاتية .
هـ ـ الربط بين المؤسسة والمجتمع المحلى .

٣ـ مصحات ومؤسسات إيواء لحالات التخلف العقلى الشديد والتى لا تستطيع أن تتوافق مع المجتمع والتى لها مطالب لا تستطيع الأسرة تلبيتها ـ ومن أمثلة المؤسسات الخارجية معظم مدارس وفصول وزارة التربية والتعليم .

ثانياً: دمج المعاق عقلياً في المجتمع في مقابل مراعاة ظروفه الخاصة

ويُقصد بهذه الثنائية كيف نوازن بين ضرورة دمج المتخلف عقليا فى المجتمع حتى يصبح عضواً نافعاً فيه ؛ فى الوقت الذى يتعين فيه أن نراعى ظروفه االخاصة كمعاق سواء أثناء التأهيل أو أثناء العمل ٠

وقد أخذت محاولات الدمج الأشكال التالية :

(١) إلحاق المتخلفين بفصول العاديين :

فقد نادى بعض العلماء ورجال التربية الخاصة بإمكانية تدريب وتعليم وتأهيل المتخلفين عقليا فى فصول العاديين، وحجتهم فى هذا أن إلحاق المتخلفين عقليا بفصول العاديين يجعلهم يكتسبون الخصائص السوية، بينما عزلهم فى فصول خاصة يجعلهم لا يكتسبون إلا خصائص التخلف . وكان من مبررات الأخذ بهذا النظام أيضاً تحقيق مبادىء الديموقراطية وتكافؤ الفرص ، ولذلك أخذت به الدول المتقدمة (عبد العظيم شحاته، ١٩٨١ : ٧١) وكذلك عدم توفر إمكانات إنشاء فصول خاصة، ويرى بعض هؤلاء العلماء أن الأطفال المتخلفين الذين يتلقون توجيها سليماً يستطيعون التوافق فى الفصول العادية، وأن المدارس الصغيرة التى يراعى فيها التجمع داخل الفصول والتدريس الذى تراعى فيه الفروق الفردية ، والاستخدام الفعال لمصادر المدرسة والبيئة تعد مناسبة للمتخلفين عقليا الموجودين بالفصول المعتادة (يوسف الشيخ، ١٩٦٣ : ٦٥ ـ ٧١) .

وبالرغم من أن الطفل المعاق عقلياً فى الفصل الدراسى العادى قد يشارك زميله السوى فى نفس الخدمات التعليمية، إلا أنه لا تجرى له الامتحانات مثله، ويتم نقله آلياً حتى ينتهى من مستوى المدرسة الابتدائية أو المتوسطة، وغالباً ما يشجع على ترك المدرسة قبل إتمام هذه المرحلة (فاروق صادق، ١٩٨٢ : ١٦١) .

ولكن الأخذ بهذا النظام يواجهه صعوبات عديدة لعل من أهمها ما يلى :

أ ـ أن الطفل المعاق عقلياً لا يفيد من وراء هذا النظام ، لأن زملاءه الأسوياء يدرسون فى مستوى دراسى أعلى بكثير من مستوى إدراكه وتحصيله .

ب ـ أن الأطفال المعاقين يصبحون ـ كنتيجة طبيعية لذلك ـ مادة خصبة للتهكم والنبذ من زملائهم الأسوياء، مما يؤدى فى النهاية إلى التأثير على تكامل الفصول ونظام العمل بها .

جـ ـ أن المدرس غالباً ما يكون غير مُعد إعداداً كافياً لمثل هذا النوع من التعليم، وبالتالى ينقصه فهم هؤلاء الأطفال، ويصعب عليه مع وجود الأعداد الكبيرة مراعاة الفروق الفردية بينهم .

د ـ أن الأطفال المعاقين عقلياً يشعرون ـ نتيجة لذلك ـ بالارتباك والقلق والحيرة، ويحسون أنهم منبوذين ليس من زملائهم فحسب، وإنما أيضاً من معلميهم وآبائهم (حسام هيبة، مرجع سابق : ٧٨) .

ولما كان الأطفال المعاقون عقلياً ـ فى ضوء ذلك ـ يخفقون فى الغالب فى الاستفادة من امكاناتهم المحدودة، ويصبحون كذلك غير متوافقين فى الفصول العادية، لذلك يعتقد الخبراء أن حاجة هذه الفئة من المعاقين يمكن مواجهتها فى فصول خاصة يقوم بتعليمهم فيها مدرسون تم إعدادهم للإضطلاع بهذه المسؤولية، غير أنه لكى لا نعزل هؤلاء الأطفال عن غيرهم عزلاً تاماً، فإن هذه الفصول يجب ان تكون جزءاً من إحدى المدارس العامة العادية (يوسف الشيخ، ١٩٦٣ : ٦٥ ـ ٧١) .

ويؤيد هذا الرأى " جولد شتاين " Goldstien فى دراسته التى رفض فيها الزعم القائل بأن التلاميذ المعاقين عقلياً، الذين يدرسون فى المدارس العادية أفضل من تلاميذ الفصول الخاصة، ووجد تفوقاً لتلاميذ الفصول الخاصة فى القراءة والكتابة والحساب ، وفى النواحى الشخصية والاجتماعية، وقد أرجع " جولد شتاين " هذا التفوق إلى عاملين هما :

أ ـ تلقيهم برنامج دراسى يهدف إلى شحذ هممهم .

ب ـ كفاءة المدرسين ومعرفتهم المسبقة بظروف كل طفل والتوصيات بشأنه، نظراً لما يتم له من تشخيص مبكر حتى لا يتعرض للإحباط حين يلحق بالمدارس العادية (كمال مرسى، ١٩٧٠ : ١٥٩ ـ ١٦٠) .

(٢) <u>تعليم المتخلفين فى فصول ملحقة بالمدارس العادية</u> :

وفى ضوء العيوب السابقة التى شابت تجربة تعليم المتخلفين مع العاديين فى الفصول العادية، رأى البعض تخصيص فصول خاصة ضمن مدارس العاديين لتأهيل المتخلفين عقلياً، وذلك لافتراض أنها يمكن أن تحقق المميزات التالية :

أ ـ أنها أقل تكلفة من إنشاء مدرسة خاصة للمتخلفين عقلياً .

ب ـ أنها تحقق هدف إدماج الأطفال المتخلفين عقليا مع أقرانهم الأسوياء في النشاط غير الدراسي الذي يتمثل في الألعاب والرحلات والحفلات والهوايات المختلفة .

جـ ـ تتيح للمتخلفين عقلياً إكتساب وسائل التعامل مع الآخرين واحترام العادات والتقاليد السائدة في الجماعة والمشاركة في المناسبات الدينية والقومية .

د ـ تتيح المواءمة بين الطفل المتخلف عقلياً والطفل السوي فلا يشعر بالنبذ أو العزل أو الحرمان عن العاديين (عبد العظيم شحاته، مرجع سابق : ٧٨) .

هـ ـ تتيح للمتخلفين عقلياً التحصيل الدراسي بالمعدل الذي يتناسب مع قدراتهم (كروكشانك، مرجع سابق : ٢٤) .

و ـ لا تحرم الطفل المتخلف عقليا من التمتع ببرنامج خاص للتعليم والتأهيل، وقد يصل هؤلاء الأطفال في نهاية المطاف إلى مستوى الصف الثالث أو الرابع أو الخامس أحياناً، وهناك حالات منها استطاعت الوصول إلى الصف السادس، تحت ظروف خاصة (فاروق صادق، مرجع سابق : ٢٦١) .

<u>ولكن تنظيم الفصول يجب أن يتم في إطار عدة شروط لعل أبرزها ما يلي :</u>

أ ـ أن تتراوح نسبة ذكاء الأطفال المعاقين بين ٥١ – ٧٠ .

ب ـ أن يكون لدى الأطفال القدرة المناسبة على التفاعل الاجتماعي، والاعتماد على النفس في التنقل وإقامة العلاقات الاجتماعية، ولو بدرجه مقبولة، أي يكونوا مستقرين إنفعاليا .

جـ ـ أن تضم الفصول عدداً صغيراً من الأطفال يتراوح بين (٦ ـ ١٠) تلاميذ في فصول الصغار، ولا يزيد العدد عن (١٢ ـ ١٦) في فصول الكبار .

ومن ناحية أخرى يرى المعارضون لهذه الفصول أن وجود المعاقين عقلياً داخل الفصول العادية يعرضهم للاستثارة فيستغلون قدراتهم إلى أقصى حدٍ ممكن ، بينما يؤدي تعليمهم في فصول خاصة إلى تنمية مشاعر النقص والرفض نتيجة لعزلهم عن العاديين (فتحي عبد الرحيم، ١٩٨١ : ٢٤٨) .

(٣) **تعليم المتخلفين عقلياً في مدارس خاصة "مستقلة"** :

نجمت عن فكرة دمج المعاقين عقليا فى فصول ملحقة أو تعليمهم مع العاديين ، عدة مشكلات، مما حدا ببعض الباحثين إلى المناداة بتعليمهم وتأهليهم فى مدارس خاصة بهم، وكان وراء هذه المناداة الحصول على بعض المميزات نذكر منها ما يلى :

أ ـ شعور المتخلف عقلياً بالراحة النفسية نتيجة وجوده مع فئة من الأطفال على شاكلته (رياض عسكر، ١٩٧٠ : ٢٦ ـ ٣٣) .
ب ـ تقديم برنامج تعليمى وتربوى وتأهيلى خاص على أيدى متخصصين .
جـ ـ عودة المتخلفين عقلياً إلى ذويهم فى نهاية اليوم المدرسى فلا تنقطع صلتهم بأسرهم .
د ـ ضمان تعاون البيت مع المدرسة فى توجيه الطفل المعاق عقلياً ومتابعته وتقويمه وعلاج مشكلاته (عبد المجيد عبد الرحيم، لطفى بركات، ١٩٦٦ : ٣١) .

ثالثاً : التعليم النظرى فى مقابل التعليم المهنى :

تضطلع بمهمة تأهيل المعاقين عقلياً فى مصر وزارتا التربية والتعليم والشؤون الاجتماعية، ونظراً لإختلاف أهداف كل من الوزارتين ووسائل تحقيقها فقد إنعكس هذا الإختلاف فى طريقة كل منهما فى تأهيل المعاقين عقلياً، سواء من حيث أشكال المعاهد أو أنواعها أو مراحل التأهيل بها أو محتويات البرامج، ولكن توجد على الرغم من ذلك أوجه شبه كثيرة بين طريقة تنظيم البرامج فى كلٍ من الوزارتين .

أ ـ **أوجه الشبه** :

يشترط فى القبول بهما، أن تكون نسبة ذكاء الطفل المعاق عقلياً من ٥١ ـ ٧٠ (فئة المورون)، والاستقرار الانفعالى للطفل، وعدم وجود إعاقات أخرى .

ب - **أوجه الاختلاف** :

يختلف نوع التعليم بين الوزارتين فى الجوانب التالية :

١) **من حيث شكل المعهد**، نجد فى وزارة التربية والتعليم ثلاثة أشكال هى الفصول الملحقة، والمدارس الخارجية المستقلة والمعاهد الداخلية . أما وزارة الشؤون الاجتماعية فلا نجد إلا المؤسسات الداخلية والخارجية .

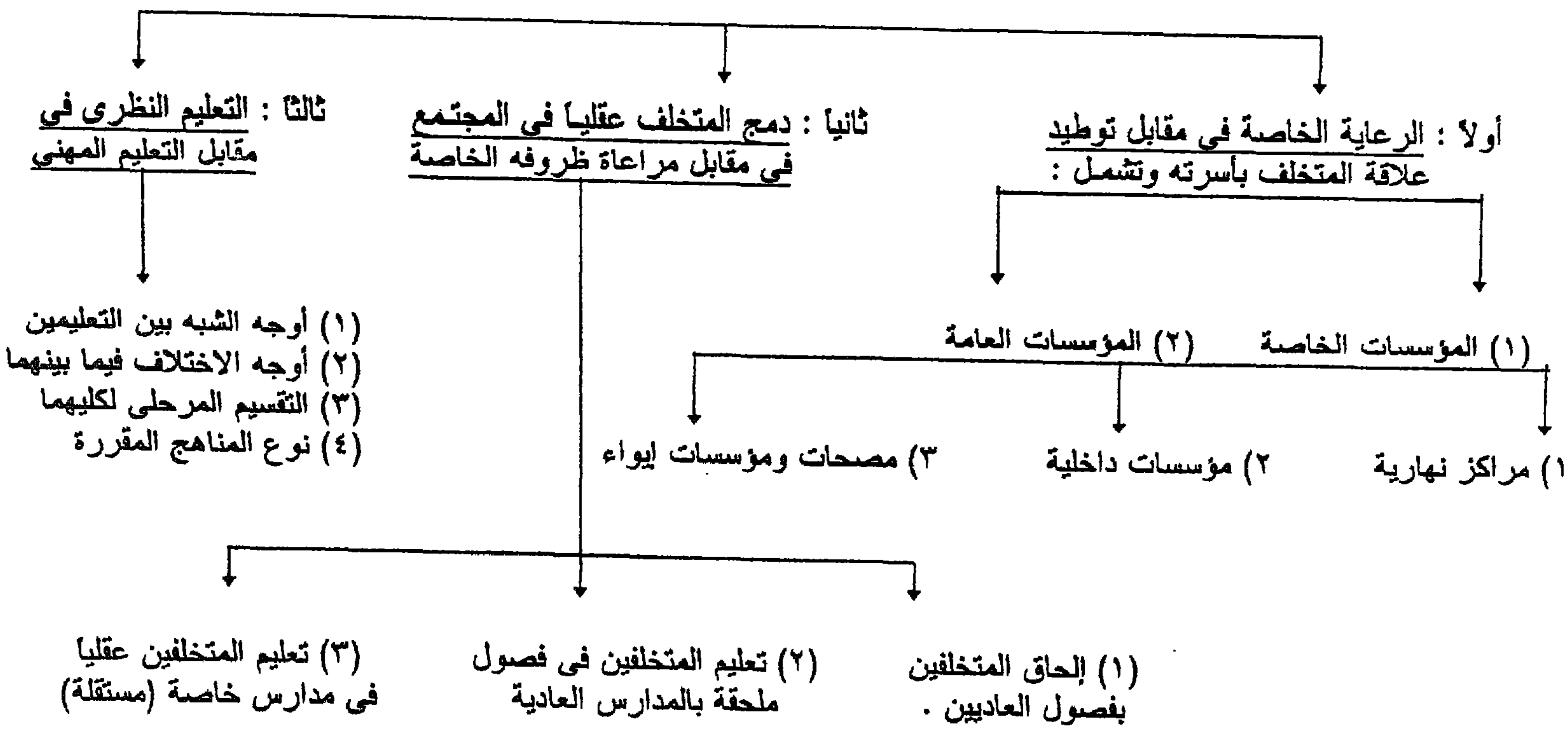
٢) **من حيث المراحل التعليمية**، تنقسم الدراسة فى المعاهد التابعة لوزارة التربية والتعليم إلى مرحلتين ، المرحلة الابتدائية (من ٦ أو ٨ إلى ١٧ سنة) ومرحلة الإعداد المهنى (من ١٧ سنة) .

أما المؤسسات التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية فتنقسم الدراسة بها إلى ثلاث مراحل هى : المرحلة المدرسية (٦ — ١٤سنة) ومرحلة الإعداد المهنى (١٤ سنة فما فوق)، ومرحلة التدريب المهنى وتستمر حتى ٢٥ سنة .

٣) **من حيث المناهج المقررة** ، على الرغم من أن المؤسسات التابعة لكلتا الوزارتين تركزان فى المرحلة الأولى على تعليم المهارات الدراسية الأساسية (القراءة . الكتابة . الحساب) مع تقديم ألوان من الأنشطة الرياضية والفنية والإجتماعية والموسيقية، وفى المراحل المتأخرة تركزان على الجانب التأهيلى المهنى إلا أن المؤسسات التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية تعطى وزناً أكبر للجانب المهنى فى التأهيل باعتباره يساعد المعاق عقلياً على استغلال قدراته وطاقاته وميوله وتحقيق ذاته فتعالج ما سبق ان استشعره من نقص بسبب خبرات الفشل التى مر بها فى سنوات حياته السابقة للتأهيل حين اتضح له الفارق بينه وبين زميله السوى فى التحصيل والسلوك ، فضلاً عما سمعه ولمسه من اتجاهات الآخرين نحوه تنقص من قدره . أما وزارة التربية والتعليم فتركز على محاولة غرس صفات المواطنة الصالحة فى المعاق عقلياً عن طريق محو أميته وإكسابه العادات الاجتماعية المقبولة مع عدم إهمال تدريبه على مهنة يتكسب منها وتخلق لديه نوعاً من الاستقلال الذاتى (حسام هيبة، مرجع سابق : ٨٥ ـ ٨٧) .

والشكل التالى يلخص أشكال وأنواع مؤسسات تربية وتعليم المعاقين عقليا .

أشكال وأنواع مؤسسات تربية وتعليم المعاقين



(٤) نحو تربية أفضل للمعاق عقلياً :

هناك من الباحثين (أنظر على سبيل المثال : القريوتى وآخرون، ١٩٩٥) من يعّول كثيرا علــى الأدوار المنوطــة بـالمربين العـاملين فـى مجـال الإعاقـة العقلية ولذلك نراهم يحرصون على تزويدهم ببعض التوجيهات العامة، وهذه التوجيهات هدفها تسهيل عملية تعلم ذوى الإعاقة العقلية، والوصـول بهـم إلـى أقصى أداء ممكن، ويعتبر البعض الآخر من الباحثين (أنظر على سبيل المثال : كمال مرسى، ١٩٩٦) أن هذه التوجيهات ما هى إلا عوامل لتعليم هذه الفئة، ولذلك فهى تعد بمثابة أسس تقوم عليها عملية التعلم . وبين كـون هذه النقـاط مجرد توجيهات عامة أو إعتبارها أسسا للتعلم، يتعيـن القـول أن عمليـة تعليـم المعاقين عقليا عملية متعددة الجوانب لا تتم بطريقة واحدة، بل بجميـع طـرق التعلم التــى يكمـل بعضـهـا البعـض الآخـر، وأنهـا عمليـة يسـهم فيهـا المربـون المؤهلون بنصيب وافر . ويهمنـا أن نشير لهذه النقاط ــ وهـى عديـدة ــ علـى النحو التالى : ــ

١ــ التدرج فى تعليم المهارات التعليمية والتقليل من خبرات الفشل :

إذ يجب أن ينظم الموقف التعليمى بحيث يتيح أكبر فرصة ممكنة للنجاح، ومساعدة المعاق عقليا علـى التغلب علـى مشـكلة توقـع الفشـل، الناجمـة عن تراكم خبرات الإحباط . ولذلك ينصح دائما بـالبدء فـى تعليـم المهـام الأسـهل، ومن ثم الإنتقال إلـى المهـام الأكثر صعوبـة . وتتضمـن المهمـة الواحـدة فـى العادة مهام فرعية يتطلب أداؤها مهارات مختلفة، مما يجعل تعلم تلـك المهمـة عمليـة صعبـة بالنسـبة للمعـاق عقليـا . ولذلـك يتعيـن علـى المـدرّس أن يقـوم بتجزئة هذه المهام إلى أجزائها الفرعيّة، وفـق تسلسل أدائهـا، ومـن ثـم القيام بملاحظة أداء المعاق عقليا للمهمة قبل التدرب عليها، وتحديد الأجزاء التى لا يتقنها تمهيدا لتدريبه على أدائها تدريجيا، ويعرف هذا الأسـلوب فـى التعلم بـ "أسلوب تحليل المهمة "[1] .

---

[1] تحليل المهمة : Task analysis

تحليل أو تكسير الموضوع إلى مكونات عمل لتحديد المهارات المختلفة التى ينبغى أن يتقنها الطالب، مثـلا ، لكـى يؤدى العمـل أو المهمـة بإتقـان . كمـا يعنـى المصطلح أيضـا التجزئة المفصلة إلى مهارات ومعارف متطلبة وعمليات خاصة . (جـابر وكفـافى، ١٩٩٦ : ٣٨٧٦) .

٢- **معاونة الطفل المعاق عقلياً أثناء الأداء، وخفض المعاونة تدريجياً** :

يتعين على معلم المعاقين عقلياً أن يقدم للطفل المساعدة اللازمة للتوصل إلى الاستجابة الصحيحة، حيثما برزت حاجة الطفل لذلك . وتختلف طبيعة المساعدة اللازمة من موقف لآخر، ففي بعض الأحيان قد تكون الإرشادات اللفظية كافية لإعطاء دليل أو مؤشر على الإجابة أو إعادة صياغة التعليمات أو وصف الخطوة الأولى فى السلوك المطلوب أو الإيماءات المختلفة، وفى حالات أخرى، قد يتطلب الموقف تقديم مساعدة حسية فى الأداء مثل الإمساك بيد الطفل أثناء الكتابة، أو إرتداء الملابس . ويتم خفض هذه المساعدة بشكل تدريجى أثناء عملية التعلم، إلى أن يتم إتقان أداء المهمة بنجاح دون مساعدة أو بأقل درجة ممكنة منها .

٣- **تكرار التعلُّم** :

يحتاج الطفل المعاق عقلياً إلى تكرار عملية التعلم عدة مرات، حتى تتكون لديه عادات تعلمية معينة، أو حتى يكتسب المهارة والمعرفة، وهذا يجعله فى فى حاجةٍ إلى مدة زمنية أطول من قرينه العادى فى التعلم أو التدريب على اكتساب مهارات اجتماعية معينة، أوالتدريب المهنى . ولكن لا يساعد التكرار على التعلم ما لم يهتم المعلم بجذب انتباه الطفل، وتشجيعه على الملاحظة، وفهم الموقف، ومكافأته على كل نجاح، وتبصيره بكل خطأ ، حتى يدرك الطفل المعاق عقلياً الصواب والخطأ، ويتعلم عمل الصواب وترك الخطأ (كمال مرسى، ١٩٩٦ : ٣٤٨) .

من هنا ، يمكن القول أنه لكى يتغلب المعلم على مشكلة بطء التعلم، وصعوبات التذكر، يتعين عليه أن يقوم بتكرار التعليمات لضمان إتقان الطفل للمعلومات والمهارات التى هو بصدد تعلمها . وحتى لا يكون ذلك التكرار مملاً، على المعلم أن يراعى فيه عنصر التنويع والتشويق،كما يجب أن يكون التكرار موزعاً على فترات، ومواقف متنوعة .

٤- **تحسين القدرة على الانتباه والتقليل من المشتتات** :

للمساعدة فى تحسين قدرة الفرد المعاق عقلياً على الانتباه أثناء الموقف التعليمى، يجب الإقلال قدر الإمكان من المثيرات المشتتة للانتباه، وإبراز العناصر الأساسية فى المهمة التعليمية، وجعل فترة التدريب قصيرة بحيث لا

تزيد عن (١٥ ـ ٢٠) دقيقة حتى لا يصاب الطفل بالإرهاق الذى يؤدى بدوره إلى زيادة قابلية الطفل للتشتت .

وفيما يلى بعض الاقتراحات الإضافية لمساعدة الأطفال المعاقين عقليا على الانتباه :

(أ) تشغيل موسيقى هادئة وذلك للتغطية على الأصوات الخارجية، ويجب ألا تكون هذه الموسيقى صاخبة .

(ب) استخدام ألوان مناسبة وأدوات ملونة بقدر المستطاع لمساعدة التلاميذ على تركيز إنتباههم . ويمكن للأدوات الناسخة للألوان وكذلك الأوراق التى تعطى نسخا ملونة أن تضيف للمواد التى يصنعها المدرس تنويعا وإثارة بالإضافة إلى أنها تساعد التلميذ على الانتباه .

(جـ) يراعى المدرس عند تحضير المواد أن يستخدم مساحات واسعة نسبيا، وأن يزيد المسافات بين الكلمات أو الصور . وتشير بعض الدلائل إلى أن زيادة الهوامش يمكن أن تسهّل تعلم الأطفال المعاقين عقليا لهذه المواد.

(د) التركيز على مفتاح الكلمات أوالإشارة إلى الكلمات التى سوف يتعلمها من الدرس، ويمكن أن يتم ذلك بوضع خط أو سهم أو دائرة على هذه الكلمات أو كتابتها بلون مختلف .

(هـ) إستخدام الصور والأشكال بقدر الإمكان للمساعدة على التوضيح وجذب الانتباه .

٥ـ **<u>الاستخدام الفعال للتعزيز</u>** :

إن من الأهمية بمكان أن يقوم المعلم بتعزيز الاستجابات الصحيحة لتدعيم نتائج التعلم ومقاومة محو أو نسيان الاستجابات المتعلمة . وللتعزيز أنواع مختلفة، فقد يكون التعزيز ماديا (كالطعام والحلوى .. إلخ)، وقد يكون معنويا (كالإبتسامة، والشكر، والمديح) . وقد يكون التعزيز بالنشاط (كالسماح للطفل بالمشاركة فى نشاط رياضى أو مشاهدة التليفزيون أواستخدام لعبة ما).

وحتى يكون التعزيز فعالاً يجب مراعاة ما يأتى :

أ ـ أن يأتى التعزيز عقب الاستجابة المرغوبة مباشرة .

ب ـ استخدام جدول التعزيز المناسب [١] . إذ يمكن أن يقدم التعزيز وفقاً لجدول زمنى (جداول الفترات) أو بعد عدد محدود من الاستجابات الصحيحة (جداول النسب). ويمكن أن تكون هذه الجداول ثابتة أو متغيرة .

جـ ـ معرفة المعزِّز المفضل لدى الطفل .

د ـ يجب ضبط كمية التعزيز ، بحيث لا تشكل إشباعاً يترتب عليه فقدان التعزيز اللاحق لأهميته .

هـ ـ يجب أن يقرن التعزيز بإيضاح السبب لتقديمه كالقول : هذه مكافأة على إتقانك رسم المربع .

٦ـ معرفة الطفل لنتائج تعلمه :

ويرتبط بالنقطة السابقة ـ إلى حدٍ ما ـ وجوب إطلاع الطفل على نتائج استجاباته في موقف التعلم، حتى يعرف مدى تقدمه، ويدرك أخطاءه، ويصححها بنفسه، أو بمساعدة المعلم الذى يرشده ويشجعه على مواجهة المواقف بنفسه (كمال مرسى، ١٩٩٦ : ٣٤٨) .

٧ـ التأكيد على توظيف التعليم العيانى :

نظراً للصعوبات التى يواجهها المعاقون عقلياً فى مجال التفكير المُجرَّد، على المعلمين أن يجتهدوا فى إقران المعلومات والمفاهيم المجردة بخبرات حسية كلما كان ذلك ممكناً . فعلى سبيل المثال : عند تعليم معنى كلمة سرور، يكون من المفيد جداً أن نعرض صورة لطفل يبتسم، كما نطلب من الطفل المعاق الذى نقوم بتعليمه تمثيل حالة السرور . أما إذا كنا نقدم تعليماً يتعلق ببعض المؤسسات فى البيئة المحلية، فيحسن بنا ترتيب زيارات للأطفال لتلك المؤسسات ليخبروها عن قرب . ويجب أن تكرس تلك الخبرات فى أنشطة لاحقة فى غرفة الصف، عن طريق الطلب من الأطفال الحديث عن الزيارة أو محاولة رسم ما شاهدوه، وشرح بعض الصور التى تم إلتقاطها أثناء

---

(١) جدول التعزيز : Reinforcement Schedule

نظام أو برنامج يحدد متى يتم التعزيز . هل يحدث حسب فترات زمنية ؟ أم بعد كل عدد معين من الاستجابات (جابر وكفافى، ١٩٩٥، جـ ٧ : ٣٢٣٠) . أو أن جدول التعزيز Schedule of reinforcement يتمثل فى تقديم المعززات فى أوقات متباينة، أو تكرارات متباينة، كما فى حالة جدول النسب وجدول الفترات، والمعدلات المتباينة للتعزيز (عادل الأشول، ١٩٨٧ : ٨١٢) .

الزيارة وغيرها من الأنشطة التى يمكن أن تسهم فى تقديم التعليم بطرق ومستويات مختلفة من التجريد .

وتجدر الإشارة إلى ماسبق ذكره فيما يتعلق بتكرار التعليم وتنويع مواقفه وتقديمه فى مستويات مختلفة من التجريد، يساعد على نقل أثر التدريب وتعميم الخبرة المتعلمة .

٨- **التركيز على الفهم :**

ويرتبط بالنقطة السابقة ، وجوب اختيار الموضوعات التىيتعلمها الطفل بدقة، بحيث تكون مناسبة لقدراته وشخصيته، ويستطيع فهمها واستيعابها . فقد أشار " بياجيه " إلى أن ما يستوعبه الطفل ويفهمه لا ينساه بسهولة، ويستطيع تعميمه على مواقف أخرى .

٩- **التأنى وعدم استعجال ظهور الاستجابة :**

يجدر بالمعلم أن يتذكر أن زمن الرجع[1] لدى الأطفال المعاقين عقلياً أطول منه لدى العاديين . وعليه فإن المعاق عقلياً يحتاج وقتاً أطول حتى يبدأ فى الاستجابة للسؤال أو المثيرات الأخرى فى الموقف التعليمى، مما قد يوحى للمعلم أو الملاحظ بأن الطفل عاجز عن التوصل إلى الاستجابة الصحيحة . لذلك يجب إعطاء الفرصة الكافية للقيام بالاستجابة، وتجنب المبادرة فى حثه على الاستجابة إذا أظهر تأخراً بسيطاً . أما إذا أطال الطفل الإنتظار فلا بأس من حثه على الاستجابة وتشجيعه على المحاولة . وينصب الإهتمام فى المقام الأول على تعلم الطفل للإستجابة وإتقانها ، ومن ثم يعمل المعلم من خلال التكرار والتشجيع والتعزيز على تحسين درجة سرعة الطفل فى أداء تلك الاستجابة .

---

[1] زمن الرجع (R T) Reaction time

زمن رد الفعل، الفاصل الزمنى لرد الفعل (زهران، ١٩٨٧ : ٥٣٣) . أو الفترة الزمنية التى تمر ما بين التنبيه والاستجابة . ويسمى أيضاً زمن الإستجابة Response time (جابر وكفافى، ١٩٩٥، جـ ٧، ٣١٧٦) . أو هو الفترة بين تقديم الإشارة (بصرية أو سمعية أو لمسية، إلخ ..) وبدء إستجابة مشروطة بتعليمات من الشخص على هذه الإشارة (بتروفسكى، ويارو شفسكى، ١٩٩٦ : ٢٥٩) .

١٠ـ **العقاب على الأخطاء** :

فقد أشارت الدراسات (أنظر على سبيل المثال : أبو علام، ١٩٨٦) إلى أن العقاب المقبول يؤدى إلى الحيطة والحذر، ويجعل الطفل المعاق عقلياً يقلع عن الخطأ، ويشجعه على تعلم الصواب، حتى لا يتعرض للعقاب مرة ثانية . ولكى يكون العقاب مفيداً فى تعديل السلوك يجب أن :

(أ) يتبع الخطأ مباشرة . فلا يعاقب الطفل فى المساء مثلاً على خطأٍ ارتكبه فى الصباح، ولا يعاقب اليوم على خطأٍ ارتكبه بالأمس .

(ب) يناسب الخطأ الذى ارتكبه الطفل، بحيث لا يكون خفيفاً جداً فلا يجدى، ولا شديد جداً فيشعر الطفل بالظلم .

(جـ) لا يجرح كبرياء الطفل، حتى لا يشعر بالإهانة والنبذ من الآخرين .

(د) لا يستعمل إلا عند الضرورة، فلا يسرف الآباء والأمهات والمدرسين فى معاقبة الطفل أو تهديده بالعقاب، لأن المدح أفضل من الذم، والثواب أفضل من العقاب فى تعليم الطفل المعاق عقلياً .

(هـ) يكون مناسباً لشخصية الطفل . فقد وجد أن الطفل المنبسط يضاعف جهده عقب اللوم، فى حين يضطرب الطفل المنطوى ويضعف أداؤه .

١١ـ **التنويع فى أساليب التعلُّم وطرائقه** :

يكتسب التنويع فى أساليب التعلُّم وطرائقه أهمية كبيرة فى التعلُّم والتدريب بشكل عام، إلا أن أهميته فى تعليم المعاقين عقلياً عالية جداً . والتنويع فى أساليب التعلُّم وطرائقه يجعل عملية التعلم أكثر تشويقاً للمتعلم . كما يتيح فرصة استخدام وسائل تعليمية مختلفة. والأهم من ذلك أنه يسمح للمربى بالوصول إلى التلميذ من خلال توظيف الأسلوب الذى ينسجم مع رغبات وميول التلميذ من جهة والمهمة التعليمية من جهة أخرى .

وتبعاً للموقف التعلمى يمكن أن يلجأ المعلم إلى استخدام أسلوب التعليم الفردى أو التعليم فى مجموعات صغيرة أو تعليم الأقران وغير ذلك من أساليب . وقد يلجأ المعلم إلى الطريقة الكلية فى التعليم أو الطريقة الجزئية . وفى موقفٍ ما قد يكون من المناسب استخدام أسلوب المحاولة والخطأ[1] ،

---

(١) أسلوب المحاولة والخطأ : Trial and Error Method
أسلوب لتطوير أشكال جديدة من السلوك فى المواقف المشكلة . وقد أصبح أسلوب المحاولة والخطأ (أو التجربة والخطأ) الذى تستخدمه المدرسة السلوكية على نطاق واسع

بينما فى أحيان أخرى يفضل استخدام التعلم عن طريق النمذجة[1] أى عرض نموذج من الأداء المطلوب يسمح للتلميذ بملاحظته أو التقليد المباشر . وقد يكون النموذج المستخدم نموذجا طبيعيا (طفل آخر أو المعلم نفسه أو مشاهدة عيانية للأداء)، أو باستخدام الفيديو والأفلام التعليمية المختلفة .

ويعتبر اللعب من أهم الطرق المستخدمة فى تعليم الأطفال المعاقين عقلياً، ويمكن استخدامه فى تعليم المهارات الحركية والمعرفية واللغوية والاجتماعية وغيرها من المهارات التى يشتمل عليها المقرر الدراسى . وينطبق هذا القول أيضا على تمثيل الأدوار، إذ أن كلاً من اللعب وتمثيل الأدوار أسلوبان محببان لدى المعاقين عقلياً، ويقللان من درجة التجريد الموجودة فى المهارات التعليمية .

(٤) <u>أمثلة ونماذج لبرامج تدريبية حديثة للمعاقين عقلياً</u> :

(أ) <u>برنامج عزة سليمان</u> (١٩٩٦) :

ومن البرامج التربوية الحديثة فى مجال الإعاقة العقلية، ذلك البرنامج الذى كان موضوع دراسة أجرتها " عزة سليمان " (١٩٩٦ : ١١١ ــ ١٢٥) بعنوان مدى فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً من فئة القابلين للتعلم .

لتفسير التعلم كنشاط عشوائى، منتشرا فى علم النفس بعد مؤلفات " إدوارد ثورندايك " التى وفقا لها تتحدد طريقة اكتساب الحيوانات والإنسان الخبرة الفردية، بالمحاولات والأخطاء العشوائية والنجاح العرضى الذى يعزّز المحاولات الناجحة، وبهذه الطريقة تمت إقامة توافق بين السلوك والبيئة على أساس عشوائى مما سمح بتخطى البديل الصارم فى تفسير مقولة الفعل : أى تفسيرها الآلى أو الغائى (أ. ف بتروفسكى، م. ج ياروشفسكى، ١٩٩٦ : ٣٢٠) .

[1] النمذجة ، التعلم بالنموذج : Modeling

فنية من فنيات تعديل السلوك، يحدث فيها التعلم البديل من خلال الملاحظة بمفردها بدون تعليق أو تدعيم من المعالج .ويلاحظ العميل شخصا ما يؤدى عملاً معينا مثل الإجابة على الهاتف أوالاستجابة لمن يشكو من العمل . والنماذج غالباً ما تكون الآباء أو أشخاص آخرين أو حتى أطفالاً . وقد تكون شخصيات رمزية مثل شخصيات الكتب أو التليفزيون . والنمذجة صورة من التعلم الاجتماعى وتسمى غالبا التعلم بالملاحظة Observational learning (جابر وكفافى، ١٩٩٢، جـ ٥ : ٢٢٣٢) .

ويمكن أن نشير إلى ملامح هذا البرنامج على النحو التالي :

(أولاً) خطوات بناء البرنامج :

تم التخطيط العام للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة المشار إليها عن طريق تحديد الهدف من تصميمه وإعداده، ومعرفة حدوده ومحتواه، والأسس النفسية والاجتماعية التي راعتها الباحثة في تصميمه، والأنشطة المتضمنة داخل وحداته، بالإضافة إلى الوسائل والأدوات المستخدمة في تنفيذه ووسائل تقويمه، فضلاً عن إيضاح كل الخطوات المنهجية والإجرائية التي اتبعتها الباحثة في تصميم وحداته وتدريباته، وذلك حتى يفيد منه المتخصصون والمسؤولون عن رعاية الأطفال المعاقين عقلياً بمعاهد التربية الفكرية .

ثانياً : أهداف البرنامج :

تعتبر الأهداف أولى الخطوات التي يجب مراعاتها عند التخطيط لإعداد أي برنامج مقترح، فهي المعيار الذي تختار في ضوئه محتويات البرنامج، وتحديد أساليبه وطرق تقويمه، كما أنها توجه المعلم وتساعده عند إختيار الخبرات التربوية المناسبة .

وقد حددت الباحثة نوعين من الأهداف لبرنامجها، أحدهما الأهداف العامة، يتفرع منها ثانياً أهداف فرعية خاصة بوحدات البرنامج . فهي تقرر أنها سوف تعرض الأهداف العامة لبرنامجها، ثم تتناول بعد ذلك أهدافاً فرعية خاصة بكل وحدة من وحدات البرنامج على حدةٍ . وأنها حاولت عند صياغتها للأهداف أن تعبر تعبيراً دقيقاً وواضحاً عن أداء المهارة المطلوبة .

(أ) الهدف العام :

يهدف البرنامج الحالي إلى الإثراء اللغوي للطفل المعاق عقلياً ومساعدته على تفسير الرموز البصرية والسمعية، بالإضافة إلى قدرته على التعبير اللفظي، كما يهدف أيضاً إلى تنمية المهارات اللغوية لديه، بما يتمشى مع استعداداته، وإمكاناته وقدراته المحدودة، مع إتاحة الفرصة للتفاعل والتواصل اللفظي والتعبير عن رغباته وحاجاته .

ويتحدد البرنامج الحالى بالأنشطة والخبرات والمهارات التربوية اللازمة لتكوين الحصيلة اللغوية لدى الطفل المعاق عقلياً . ولعل أهم الأهداف الفرعية الخاصة بوحدات البرنامج هى :

(أ) أهداف الاستماع :

١ـ أن يميز الطفل المعاق عقلياً الأصوات المختلفة للحيوانات والطيور فى البيئة المحيطة به .
٢ـ أن يحدد الصوت المختلف للحروف الأولى من الكلمة بين مجموعة من الكلمات .
٣ـ أن ينفذ التعليمات الشفوية التى توجه إليه .
٤ـ أن يركز الانتباه أثناء حديثه مع المحيطين .
٥ـ أن يستطيع تفسير ما يسمع من كلمات وعبارات بسيطة .
٦ـ أن يدرك العلاقات بين الرموز السمعية .

(ب) أهداف التحدث (التعبير الكلامى) :

١ـ أن يقلد أصواتاً مختلفة للحيوانات والطيور فى البيئة المحيطة به .
٢ـ أن يعبر عن حاجاته بالكلام ويتبادل الحديث مع أقرانه أثناء اللعب .
٣ـ أن يستخدم الألفاظ اللائقة اجتماعياً، والتى توظف مع مواقف الحياة اليومية .
٤ـ أن يبدى رأيه فى مواقف معينة بالقبول والإستحسان أو الرفض .
٥ـ أن يكوّن جملة تامة من كلمتين أو أكثر .
٦ـ أن يعبِّر عن صورة أو عدة صور من خلال قاموسه اللغوى .
٧ـ أن ينطق الحروف من مخارجها نطقاً سليماً .
٨ـ أن يحكى ما مرّ به من أحداث وخبرات الحياة اليومية .
٩ـ أن يسرد قصة بسيطة لها بداية ونهاية، أويكمل قصة ناقصة ويضع لها نهاية .
١٠ـ أن يكمل بعض العبارات لتكوّن جُملاً مفيدة لها معنى .

(جـ) أهداف القراءة :

١ـ أن يتعرف على كلمة مختلفة بين مجموعة كلمات متشابهة .
٢ـ أن يتعرف على الحروف والكلمات المكتوبة، ويستطيع قراءة مايرى من كلمات .
٣ـ أن يتدرب على النطق الصحيح للحروف والكلمات والعبارات .

٤ـ أن يميّز بين المؤتلف والمختلف من الأشكال والأحجام والألوان .
٥ـ أن يحدد الأجزاء الناقصة فى الشكل المقدم له .
٦ـ أن يدرك العلاقات بين المثيرات البصرية .
٧ـ أن يتعرف على الأشياء المحيطة به فى بيئته، ويكتسب كلمات ومعان جديدة .

(د) **أهداف التعبير الكتابي** :

١ـ أن يستخدم بعض أدوات الكتابة بطريقة صحيحة .
٢ـ أن يتبع المهارات اليدوية الدقيقة المميزة للكتابة .
٣ـ أن يرسم خطوطاً مستقيمة وخطوطاً ومائلة ودوائر ومثلثات ومربعات .
٤ـ أن يتبع أشكال الحروف والخطوط والأرقام .

ثالثاً : **حدود البرنامج** :

أ ـ **زمنيــاً** : استغرف البرنامج حوالى العام (من يناير ١٩٩٤ إلى يناير ١٩٩٥)، حيث استغرقت الدراسة الاستطلاعية لبناء البرنامج واللقاءات والتعارف بين الباحثة والأطفال، وكذلك القائمين على رعايتهم داخل معهد التربية الفكرية الفترة (من يناير ٩٤ إلى أبريل ١٩٩٤)، ثم بدأت الباحثة التطبيق الفعلى للبرنامج مع بداية العام الدراسى ١٩٩٥/٩٤، والذى استغرق (١٢) أسبوعاً بمعدل يومين كل أسبوع من الفترة (أكتوبر ٩٤ إلى يناير ١٩٩٥) .

ب ـ **مكانيــاً** : معهد التربية الفكرية بحلمية الزيتون .

جـ ـ **بشريــاً** : (٤٠) أربعين طفلاً معاقا عقلياً من الذكور والإناث مقسمين إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة .

رابعاً : **محتوى البرنامج** :

تتحدد أهداف البرنامج الحالى فى صورة أساليب سلوكية وقد تم تنظيم هذا البرنامج فى صورة وحدات أساسية يكون كل منها إطاراً لمجموعة من المهارات والخبرات التربوية بتسلسل معين بحيث تسمح للطفل بنمو مهارات التواصل اللفظى لديه، وقد تم تحديد محتوى البرنامج الحالى على أساس

مجموعة من الاعتبارات النظرية تتمثل فى المحاور الأساسية الآتية، والتى اعتمدت عليها الباحثة فى تصميم البرنامج :

١ـ الاستفادة من الإطار النظرى والدراسات السابقة، والتى سبقت الإشارة إليها فى متن الرسالة (عزة سليمان، ١٩٩٦، الفصلان الثانى والثالث، ص ص ١٢ ـ ٤٠، ص ص ٤١ ـ ٨٧) .

٢ـ الإطلاع على محتوى بعض البرامج الإرشادية والتدريبية الخاصة بالنمو اللغوى للأطفال المعاقين عقلياً .

٣ـ الزيارات الميدانية لمؤسسات التثقيف الفكرى، ومدارس التربية الفكرية فى محافظة القاهرة، حيث قامت الباحثة بالإطلاع على ما تقدمه تلك الجهات من برامج ومناهج خاصة بالمعاقين عقلياً، وعرض ما توصلت إليه الباحثة على بعض المتخصصين فى مجال إرشاد المعاقين لاستخلاص أهم إرشاداتهم وملاحظاتهم فى هذا المجال .

٤ـ الإطلاع على الكتب والبحوث وحضور المؤتمرات والندوات والدوريات التى اهتمت بالأطفال المعاقين عقلياً والتى أشارت إلى المجالات التى يمكن أن تتضمنها وحدات البرامج الإرشادية والتدريبية المقدمة لهؤلاء الأطفال

<u>خامساً</u> : <u>الأسس الإجتماعية والنفسية والتربوية للبرنامج</u> :

اعتمدت الباحثة عند تصميم البرنامج على بعض الأسس الاجتماعية والنفسية والتربوية، والتى تتمثل فى :

١ـ الوحدات التعليمية والتدريبية التى يحتوى عليها البرنامج الحالى .

٢ـ الخبرات المقدمة إلى الطفل المعاق عقلياً، والتى تناسب قدراته وذات معنى ودلالة وارتباط بخبراته الماضية وتؤدى بدورها إلى خبرات جديدة تساعد على تحقيق أ:بر قدر ممكن من توافقه الشخصى والاجتماعى .

٣ـ تدريب الطفل المعاق عقلياً على الأشياء المألوفة له، والمحيطة به فى بيئته والتى يمكنه بسهولة تقليدها، وكذلك تدريبه على استخدام الأسماء والكلمات الخاصة بالمحيطين به فى بيئته، وتسمية الأشياء والأشخاص والمثيرات المحيطة به .

٤ـ البدء فى التدريب بالتعرف على صوت متميز أو كلمة أو جملة مع ضرورة استخدام الأصوات بصورة متكررة ومراعاة مخارج الصوت والألفاظ ومحاولة تقليد صوت المدرب .

٥ـ تعليم الطفل المعاق عقلياً الإستجابة للحوافز الاجتماعية فى استخدام اللغة عن طريق اللعب والمثيرات البصرية والسمعية وهى من المؤثرات المجدية لنجاح برامج التدريب اللغوى .

٦ـ ضرورة استمرار البرنامج لفترة زمنية كافية للتدريب .

٧ـ أن يكون للبرنامج أدواته المساعدة، ووسائله التى تخدم الطفل المعاق عقلياً بجانب ما هو متوفر وموجود لديه فى البيئة مع تحليل كل مهارة إلى مهام صغيرة ليسهل عليه تعلمها بالتدريج .

٨ـ أن يكون الوالدان على معرفة ودراية بالبرامج، كما يجب أن يساهم المناخ الأسرى وما فيه من أنشطة متنوعة فى تدريب الطفل ومساعدته على اكتساب المهارات اللغوية المقدمة له .

٩ـ تأهيل الوالدين ليقوما بدورهما الإيجابى فى عملية تدريب الطفل المعاق عقلياً، واكتسابه المهارات اللغوية لاناسبة، وتنمية قدراته الحسية والحركية والمعرفية والاجتماعية، متعاونين فى ذلك مع المشرفين والمتخصصين والقائمين على تربية الطفل .

١٠ـ ولكى يأتى البرنامج بثماره المرجوة يجب أن يسبقه تشخيص سليم وتقييم دقيق لقدرات ومهارات الطفل المعاق عقلياً، فتشخيص الإعاقة العقلية يتبعه دائماً تقييم لقدرات الطفل العقلية المعرفية ومتطلباته النمائية .

وفيما يلى وصف مختصر لبعض استراتيجيات التدريب الفعالة بوجه عام :

أ - <u>التعزيز الاجتماعى الموجب</u> :

من المبادئ العامة فى تشكيل السلوك أنه عندما يقوم الطفل بأداء سلوك معين ثم يحصل على إثابة على هذا السلوك فإنه يميل إلى تكراره ، فالأساليب السلوكية الخاصة بالتحفيز والتشجيع والإثابة غالباً ما تكون مؤثرة وفعالةً فى زيادة إثراء الحصيلة اللغوية لدى الطفل المعاق عقلياً، وغالباً ما يكون التقدم فى المراحل الأولى للتدريب بطيئاً ويحتاج إلى مجهود من قِبَل المعلم، ولذلك فإنه بإمكان المعلم التأثير على سلوك الأطفال عن طريق إثابتهم على بعض

الأشكال المعينة من السلوك التى يرى ضرورة تشجيعها عند هؤلاء الأطفال ومنها :
إتباع الأطفال المعاقين عقليا لبعض التعليمات المقدمة لهم .
وقد أمكن للباحثة استخدام الإثابة بطرق مختلفة على الوجه التالى : ـ
١ـ الإثابة بواسطة الأشكال المختلفة للتعزيز الاجتماعى Social reinforcement (وكان الهدف منها تقوية استجابة أو ميل استجابى بمثيرات اجتماعية، وتقوية الميل إلى إصدار استجابة بضمان الفوز بمكافأة اجتماعية كالموافقة أو محبة القائم بالتدريب والاستحواذ على إنتباهه) .
٢ـ الإثابة المادية أو التدعيم .
وقد تأخذ الإثابة من خلال التعزيز الاجتماعى شكل تقديم المديح والثناء للطفل أو الابتسام له أو احتضانه أو تقديم إحدى اللعب المحببة إليه، أما الإثابة المادية فهى قد تتمثل فى تقديم قطعة من الحلوى للطفل أو ما شابه ذلك .

ب ـ **استخدام التوجيه فى الأداء** :

التوجيه يكون إما يدويا أو لفظيا ، ويقصد بالتوجيه اليدوى تلك المساعدة البدنية التى يقدمها المعلم لمساعدة الطفل المعاق عقليا على أداء المهارة المطلوبة، ويستخدم المعلم بعض المهارات الحركية عندما يمسك يد الطفل مثلا ويوجه حركتها بطريقة تمكنه من أداء عمل مطلوب منه ويعد هذا الأسلوب أسلوبا جيدا لتعليم الأطفال المعاقين عقليا ويجب استخدامه كلما كان ذلك ممكنا خاصة عند تعليم الطفل المعاق مهارة جديدة وفى نفس الوقت الذى يقوم فيه المعلم بتوجيه حركة الطفل يدويا يجب عليه توجيهها توجيها لفظيا، وذلك عن طريق إعطاء الطفل المعاق عقليا بعض التعليمات اللفظية الخاصة بالطريقة التى تؤدى بها المهارة المطلوبة على نحو سليم .

جـ ـ **استخدام أساليب التقليد** : ـ

تستخدم أساليب التقليد عندما يقوم المُعلم بأداء مهارة معينة، ويتوقع من الطفل المعاق تقليده فى أدائها ويمكن تعليم الطفل التقليد من خلال سلسلة من المهام والخطوات، وبمجرد أن يصبح الطفل قادرا على التقليد فإن ذلك يمكنه من التدرُّب على بعض المهارات عن طريق تقليد شخص آخر يؤدى هذه المهارات سواء أكانت بصرية أم لفظية أم حركية .

د – زيادة الدافعية عند الطفل : –

يحتاج الطفل المعاق عقلياً إلى زيادة درجة الدافعية بشكل مستمر، لكي يصل إلى أقصى حد تمكنه من الوصول إليه استعدادته وامكاناته وقدراته، والطفل عادةً يقبل على العمل عندما تكون لديه الرغبة في تحقيق هدف واضح . وهناك بعض الواجبات والمهام والأنشطة التعلمية والتربوية التي تحمل في طياتها قدراً من الدافعية للطفل وخاصة اللعب التي تصدر أصواتاً تجذب انتباهه واستمتاعه به .

هـ – دور المعلم في تنفيذ البرنامج : –

تؤثر شخصية المعلم وقدرته على التعبير على تدريب الطفل المعاق عقلياً، وتوافقه مع نفسه ومع المحيطين . فمن الإسهامات الفعالة في تدريب هذه الفئة من الأطفال هو تهيئة الجو النفسي السليم الذي يساعد الطفل على تنميته الجوانب العقلية المعرفية والدافعية والانفعالية لديه بطريقة صحيحة بقدر الإمكان .

ويحتاج المعلم إلى توفير بيئة تتسم بالحوار والمناقشة المثيرة للطفل عن طريق الوصف المستمر للأنشطة القائمة، أو الأسئلة الموجهة للطفل، ويجب على المعلم أيضاً أن يظهر الحماس تجاه ما يقوم به الأطفال من أنشطة وممارسات تربوية، وأن يستخدم كلمات الإعجاب والمديح وأساليب التشجيع المختلفة إزاء ما ينجزونه من أفعال وأعمال .

و – تعاون الوالدين مع المدرسة : –

عندما يكون الطفل منتظماً في برنامج مدرسي، فإن الوالدين والمعلمين يحتاجون إلى العمل المشترك بهدف مواصلة تدريب الطفل وتعليمه، ومما يسهل عملية التعليم عند الطفل استخدام نفس الاستراتيجيات والعينات والطرائق في التعليم والتدريب المستمر لدى الآباء والمعلمين .

سادساً : الأنشطة المتضمنة في وحدات البرنامج :

تعرف الأنشطة بأنها مجموعة من الأداءات والمهام الفعلية التي يشارك فيها الأطفال المعاقون عقلياً، وهي تشمل مجموعة المعلومات والخبرات التربوية والنماذج المجسمة وكذلك مجموعة الأدوات والوسائل التي تساهم في تنمية استعدادات الأطفال وقدراتهم العقلية المعرفية واللغوية .

(فائقة عبد الكريم، ١٩٩١، ص ٧٩) .

وقد قامت الباحثة بتصميم مجموعة من الأنشطة والتدريبات اللغوية التى تعمل على إنماء كل من النضج العقلى والمعرفى والتمييز السمعى والبصرى وإثراء الحصيلة اللغوية لدى الطفل المعاق عقلياً، وذلك بأسلوب بسيط ومشوق وجذاب يعتمد على الممارسة الفعلية للخبرة من خلال الوسائل والأدوات المعينة والتى تسمح بمشاركة الطفل وتشعره بأهمية الأداء الذى يقوم به، وقد تضمنت الأنشطة وتنوعت من حيث هدفها ونوعها ومستوى صعوبتها .

سابعاً : الوسائل والأدوات التعليمية المستخدمة فى تنفيذ البرنامج :

تعتبر الوسائل أدوات للتعلم تساعد فى اكتساب خبرات متنوعة لتحقيق الأهداف المطلوبة، وتختلف الوسائل وتتعدد تبعاً لاختلاف الوظائف والمهام التى تقدمها، فمنها الوسائل البصرية والسمعية، وتشكل الوسائل نقطة الوصل بين كل من النشاط والفكر عند الطفل، كما أنها تزوده بالخبرات المحسوسة، وتقدم النماذج اللغوية السليمة التى توفر له فرص الاستماع إلى مفردات اللغة وتقليدها مع التدرج فى مهارات التواصل اللغوى التى تقدم سواء فى عدد الكلمات أو فى طول الجمل . ولذلك يجب مراعاة اختيار الأدوات والوسائل التى تتناسب مع القدرات العقلية المعرفية للطفل . وكذلك تتفق مع تحقيق حاجاته اللغوية والاجتماعية والنفسية وأن تتنوع الوسائل وتتعدد بحيث تثير اهتمام هؤلاء الأطفال، وتنمى لديهم الرغبة فى التعلم مع اختيار أنسب الطرق لاستخدامها، وقد استعانت الباحثة بمجموعة من الوسائل التعليمية والتى روعى فى استخدامها أن تكون متنوعة ومتعددة ومرتبطة بالبيئة بقدر الإمكان.

ثامناً : كيفية تنفيذ البرنامج :

قامت الباحثة بتحديد المدى الزمنى للبرنامج، وعدد الجلسات والوقت الذى تستغرقه كل جلسة، كذلك الأسلوب الإرشادى الأمثل عند تنفيذه .

ولقد أعدت الباحثة أدوات البرنامج المقترح اللازمة للقيام بكل مهمة من المهام التدريبية المطلوبة، وبعد ذلك تم تجريب المهام الواردة فى كل بند من البنود على فترات زمنية موزعة من خلال البرنامج المقترح وتطلب التطبيق جهداً كبيراً من الباحثة، حيث واجهت العديد من المشاكل والصعوبات الخاصة، والتى من أهمها عدم تعاون الأطفال، ورغبتهم الشديدة فى الحركة

الزائدة وميلهم إلى الضوضاء والفوضى، وعدم قدرتهم على التركيز والانتباه لفترات طويلة .

وقامت الباحثة بإطلاع المسئولين والمشرفين على تنفيذ الهدف من هذا البرنامج واستطاعت تحديد بعض النقاط المهمة التى قدمتها عند تنفيذ البرنامج وهى :

١ـ إقامة جو من الألفة والمودة بين الباحثة والأطفال المعاقين عقلياً عن طريق المشاركة فى ألعابهم المختلفة والحوار والمناقشة بينهم .
٢ـ ضرورة المرونة فى التعامل مع الأطفال والتحدث إليهم بطريقة يسهل فهمها .
٣ـ البعد عن استخدام أسلوب العقاب والتأنيب واللوم عند تطبيق وحدات البرنامج المقترحة .

وفيما يلى جدول يوضح الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية .

جدول يوضح الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية

الأيام	موعد الجلسات	زمن الجلسة	مكان الجلسة	عدد الجلسات	مدة البرنامج
١- السبت ٢- الثلاثاء	١٠ - ١١ ١١ - ١١,٣٠ فترة راحة ١١,٣٠ - ١ ١٠ - ١١ ١١ - ١١,٣٠ فترة راحة ١١,٣٠ - ١	يتراوح زمن الجلسة بين الساعتين والساعتين والنصف	معهد التربية الفكرية بحلمية الزيتون (الفصل المدرسى) .	(٢٤) جلسة بواقع جلستين أسبوعيا	ثلاثة شهور

* هذا وقد حاولت الباحثة توزيع الموضوعات التى تناولتها وحدات البرنامج بفروعها زمنياً على النحو الذى يوضحه الجدول التالى :

وحدات البرنامج	الوحدات الفرعية	عدد الجلسات	الموضوعات التى تناولتها الوحدة
أولاً : التمييز	١- التمييز السمعى	جلستان	- يتناول هذا الجزء تدريب الطفل على التمييز بين الأصوات التى يسمعها - تدريبه على القيام ببعض التدريبات اللغوية كاتباع بعض التعليمات السمعية المطلوبة منه .
	٢- التمييز البصرى	جلستان	- يتناول هذا الجزء تدريب الطفل على الانتباه البصرى واكتشاف الشيئ المختلف من الصور التى أمامه والتعرف على الجزء الناقص منها، التعرف على بعض الصور التى تصور استخدامه للأفعال كأنشطة يومية . - تدريبه على ترتيب قصة عن طريق مجموعة من الصور التى يشاهدها - عرض مجموعة بطاقات

تابع وحدات البرنامج	الوحدات الفرعية	عدد الجلسات	الموضوعات التي تناولتها الوحدة
			تضمن أزواجا من الأشياء طبقا لإدراك الطفل للعلاقة بينهما .
	٣ـ التمييز السمعى البصرى	جلستان	ـ يتناول هذا الجزء تدريب الطفل على تمييز شكل الحروف الأبجدية وربطها بكلمات مبدوءة بها يتعرف عليها ويحفظها . ـ تدريبه على تمييز صورة الشيئ المطلوب منه عن طريق بطاقات تضم مجموعة من الصور تمثل أشياء محيطة به فى البيئة ويستخدمها فى حياته اليومية . ـ تدريبه على التعليق على الصور التى تعرض عليه بجمل مفيدة . ـ تدريبه على التعرف على الصور التى تعرض عليه مع ذكر الوظيفة التى يقوم بها صاحبها .
ثانيا : الفهم	١ـ الانتباه	جلسة واحدة	ـ يتناول هذا الجزء تدريب الطفل على فهم ما يسمعه والاستجابة له بطريقة صحيحة والقدرة على الانتباه والملاحظة .
	٢ـ إعادة الجمل	جلسة واحدة	ـ يتناول هذا الجزء تدريب الطفل على إعادة جمل مفيدة متدرجة فى الصعوبة بصوت واضح مع تصحيح مخارج الحروف لديه .
	٣ـ تكملة الجمل	جلسة واحدة	ـ يتناول هذا الجزء تدريب الطفل علىملاحظة الجزء الناقص فى كل جملة وإعطاء كلمات جديدة تكمل المعنى أو تبدأ بنفس الحرف المطلوب وذلك من البيئة المحيطة به .

تابع وحدات البرنامج	الوحدات الفرعية	عدد الجلسات	الموضوعات التي تناولتها الوحدة
	٤ـ تكوين الكلمات	جلسة واحدة	ـ يتناول هذا الجزء تدريب الطفل على تكوين كلمات واضحة لها معنى بعد عرض لوحة خشبية تتضمن الحروف الأبجدية غير مرتبة ويطلب منه ترتيبها حسب سابق معرفته بها . ـ تدريبه على ترتيب حروف بعض الكلمات حسب نطقه لها، ثم يطلب منه تحديدها في اللوحة الخشبية التي أمامه ومحاولة نطقها عدة مرات .
	٥ـ التواصل اللفظي	جلسة واحدة	ـ يتناول هذا الجزء تدريب الطفل على استخدام مفردات لغوية مختلفة للتعبير عن الحاجات والمشاعر والقيام ببعض الوظائف اللغوية المطلوبة منه . ـ تدريبه على التعرف على وسائل النقل ـ بعض الحيوانات والطيور وصفاتها ـ أنواع الأطعمة وأدوات المائدة ـ بعض أجزاء جسمه ووظيفة كل منها . ـ تدريبه على ربط اللفظ بمدلوله المجسم عن طريق استخدام بعض الأشياء المحيطة به في البيئة .
	٦ـ إدراك البيئة المحيطة	جلسة واحدة	ـ يتناول هذا الجزء تدريب الطفل على التعرف على معالم البيئة المحيطة به، مع تصنيف الأشكال المختلفة والمؤتلفة فيها .

تابع وحدات البرنامج	الوحدات الفرعية	عدد الجلسات	الموضوعات التي تناولتها الوحدة
	٧- معرفة مصادر الأشياء	جلسة واحدة	- يتناول هذا الجزء تدريب الطفل على التعرف على مصادر بعض الأشياء التي يستخدمها في حياته اليومية . - تدريبه على التعرف على المادة التي تصنع منها بعض الأشياء المحيطة به .
	٨- التناسب العكسي	جلسة واحدة	- يتناول هذا الجزء تدريب الطفل على بعض المتضادات المألوفة في البيئة من حوله من خلال مجموعة من البطاقات .
	٩- الأشكال والأحجام المختلفة	جلسة واحدة	- يتناول هذا الجزء تدريب الطفل على إدراك المختلف والمؤتلف من الأشكال والأحجام التي يراها في البيئة المحيطة به . - تدريبه على التهيؤ لعملية الكتابة كمسك القلم ومحاولة رسم خطوط مستقيمة ومائلة ودوائر ومثلثات ومربعات، مع تحريك يديه بطريقة سليمة .
	١٠- إدراك العلاقات	جلسة واحدة	- يتناول هذا الجزء تدريب الطفل على التعرف على العلاقات القائمة بين بعض الأشياء في البيئة المحيطة به عن طريق الملاحظة . - تدريبه على التمييز بين الأشياء المتشابهة في الاستخدام في بيئته مع إدراك العلاقة بينه .
	١١- تمييز الألوان	جلسة واحدة	- يتناول هذا الجزء تدريب الطفل على إدراك الألوان الأساسية ومسمياتها، مع محاولة إمساك القلم واستخدام الألوان بمفرده بكل دقة .

تابع وحدات البرنامج	الوحدات الفرعية	عدد الجلسات	الموضوعات التي تناولتها الوحدة
	١٢- إدراك مفهوم الزمن	جلسة واحدة	- يتناول هذا الجزء تدريب الطفل على إدراك مفهوم الزمن، ومعرفة أيام الأسبوع، وعدد الشهور والعطلات الرسمية وفصول السنة الأربعة .
ثالثاً : التعبير	١- التعبير بالإيماءة والحركة	جلستان	- يتناول هذا الجزء تدريب الطفل على التعبير بالإيماءة والحركة على وظائف بعض الأفراد فى المجتمع، وكيفية استخدامه لبعض الأشياء المحيطة به فى البيئة . - تدريبه على تمثيل بعض الأفعال التى تعبر عن حدث معين يقوم به هؤلاء الأفراد .
	٢- التعبير اللفظى	جلستان	- يتناول هذا الجزء تدريب الطفل على التعبير اللفظى عن كيفية استخدام أساليب التخاطب المهذب فى مواقف الحياة اليومية .
	٣- التعبير باللفظ والحركة	جلستان	- يتناول هذا الجزء تدريب الطفل على التعبير باللفظ والحركة الخاصة ببعض الأحداث اليومية، أو بعض المواقف التى يتعرض لها خلال حياته اليومية مثل : - الجوع - العطش - والتصرف فى المواقف الغامضة والجديدة عليه كحدوث حريق أو وجود مطر أو استخدام إشارات المرور .

(ب) **برنامج محمد عبد الرحيم** (١٩٩٨) :

وفى دراسته التى تحمل عنوان " فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية مفهوم العدد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلون للتعلم)، يحدد محمد السيد عبد الرحيم (١٩٩٨ : ٤١ ـ ٤٥) الأسس العامة لبناء برنامج تدريب المتخلفين عقلياً، والأسس الخاصة ببرامج تدريب الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. وفيما يلى عرض لهذين النوعين من الأسس :

أولاً : الأسس العامة لبناء برنامج تدريب المتخلفين عقلياً :

أشار " كازان وآخرون " Chazan, M. & others (١٩٩١، ص ص ١٠٩ ـ ١١٢) إلى أنه عند محاولة تقديم مساعدة للأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، يجب فى البداية تحديد المشكلة، وتحديد الصعوبات التى يعانى منها الأطفال من خلال التحليل المفصل للمشكلة، ويلى ذلك تحديد مداخل القياس (الأدوات) والتى تعتمد على فهم العوامل المعرفيّة التى تسهم فى ظهور تلك الصعوبات . كما أكد " دوكريل " و " مكشان " & .Dockrell, J Mcshane, J. (١٩٩٣ : ص ص ٣٩ ـ ٤٢) على ضرورة تحديد الهدف من البرنامج تحديداً دقيقاً، وكذلك تحديد الطريقة التى يمكن بواسطتها تحقيق هذا الهدف . وإلى أى مدى يعتمد البرنامج على ما يعرفه وما لا يعرفه الطفل، وكيف سيؤدى تحقيق أهداف البرنامج إلى تعزيز وإثراء نمو الطفل .

وقد لخص " بيكلى " و " وكابل " .Buckley, R. & Caple, J (١٩٩٥ : ص ص ٢٧ ـ ٣٤) المراحل المنظمة التى يجب أن يمر بها بناء البرنامج التدريبى، وبحيث تبدأ هذه المراحل بتحديد المصطلحات المرجعية، ثم تحديد أسباب المشكلة، وتحليل المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالمشكلة، ويلى ذلك التعرف على الأصل السكانى للفئة المستهدفة بالتدريب، ثم تحديد احتياجات التدريب، وتحليل محتواه، وإعداد محك لقياس فاعلية التدريب، والتحديد الإجرائى لأهداف التدريب، ويلى ذلك تحديد مبادئ تعلم ودافعية المستهدف بالتدريب، واختيار أساليب التدريب المناسبة . وقبل البدء فى التدريب يجب أن يمر البرنامج التدريبى بمرحلة استطلاعية للوقوف على أوجه القصور فى التدريب إن وجدت، وأخيرا مرحلة تقويم البرنامج التدريبى.

ويمكن تلخيص الأسس العامة السابقة فى أربع مراحل أو خطوات يجب الإلتزام بها عند بناء البرنامج التدريبى لهذه الفئة وهى :

١ـ **التشخيص** : لتحديد إلى أى مدى يختلف الطفل المتخلف عقلياً القابل للتعلم عن الآخرين .

٢ـ **القياس** : لتحديد المهارات والقدرات التى توجد لدى الطفل، وتلك التى يفتقدها، وذلك بهدف وضع البرنامج التدريبى المناسب لتلك القدرات والمهارات . ويمكن أن يتشكل فى ضوء القياس أهداف ومحتوى البرنامج .

٣ـ **وضع البرنامج** : ويتمثل ذلك فى تحديد أدوات التدريب، والأساليب المناسبة للتدريب، لمساعدة الطفل على تنمية قدراته وتوظيفها بصورة فعالة . وتعتمد تلك الأساليب على حاجات الطفل، وعمره، والموارد المتاحة، والفلسفة التربوية السائدة فى المجتمع .

٤ـ **التقويم**: وذلك لتحديد مدى فاعلية البرنامج، ومدى تحقيقه لأهدافه .

ثانياً : الأسس الخاصة ببرامج تدريب الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم :

بالإضافة إلى الأسس العامة ــ السابقة ذكرها ــ هناك أسس خاصة يجب مراعاتها عند إعداد وتنفيذ برامج تدريب الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، والتى أمكن تقسيمها إلى أربعة أسس هى اتجاهات القائم بالتدريب نحو خصائص الأطفال المتخلفين عقلياً القبلين للتعلم، والخصائص التى يجب أن تتوافر فى أدوات التدريب، والإجراءات التى يجب مراعاتها أثناء التدريب، والأسس التى يجب مراعاتها فى نظم التدعيم . وفيما يلى عرض لهذه الأسس.

(أ) إتجاهات القائم بالتدريب نحو خصائص الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم :

هناك اتجاه لدى القائمين على تدريب وتعلمي الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ـ لأسباب إنسانية بحتة ـ نحو قبول القصور الذى يعانى منه هؤلاء الأطفال، أكثر من الاتجاه نحو التغلب على هذا القصور .

ويؤكد " كازان وآخرون " Chazan, M. & others, 1991 : p. 159 على هذا المعنى . ففى رأيهم أن هناك دائماً دافع إلى أن يفعل القائم بالتدريب شيئاً للطفل المتخلف عقلياً أكثر من أن ينتظر حتى يقوم الطفل بهذا الفعل بنفسه (والذى ربما يقوم به الطفل بصورة غير صحيحة) .

وتكمن مشكلة هذا الاتجاه فى إعاقته لإمكانية التغلب على القصور الذى يعانى منه الطفل المتخلف عقلياً القابل للتعلم بكل الطرق الممكنة وبدلاً من ذلك، يجب توجيه الإهتمام إلى إتاحة فرصة التعلم الذاتى لهذا الطفل، وبشكل خاص، فى حالة توافر إحساس حقيقى لدى القائم بالتدريب بإمكانية إنجاز الطفل للعمل دون مساعدة . فجوهر أى برنامج ناجح يجب أن يتجه نحو تهيئة فرصة التعلم الذاتى للطفل المتخلف عقلياً . فهذا الطفل لديه إستعداد لأن يتعلم ـ وبسرعة كبيرة ـ كيف يكون فاشلاً، ويتقبل هذا الفشل . وللتغلب على ذلك يجب إعطاء فرصة للطفل لكى يتحدث ويظهر وجهة نظره ومشاعره عند حل المشكلة .(Chazan, M. & others, 1991، المرجع السابق : ١٦١) .

(ب) الخصائص التى يجب أن تتوافر فى أدوات التدريب :

تؤثر طبيعة الأدوات التى تستخدم فى تدريب الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم على مهام معينة فى استجابة هؤلاء الأطفال لتلك المهام . فإستخدام أدوات تدريب ذات معنى بالنسبة للطفل، يساعد فى تركيز انتباهه للمهمة، كما يساعد ـ أيضاً ـ فى زيادة مُعدّل الاستجابات الصحيحة للمهام .

وبالإضافة إلى ضرورة أن تكون الأدوات المستخدمة فى التدريب ذات معنى للطفل، يجب أن يوضع فى الإعتبار أن تكون تلك الأدوات سهلة التناول بالنسبة للطفل . فالتناول المريح للأدوات يعد من العوامل الأساسية فى الحفاظ على اهتمام وتركيز الطفل . فالأدوات ذات الأبعاد الثلاثة أفضل من ذات البعدين، لأنه يبدو أن الأطفال المتخلفين عقلياً يدركون بصورة أفضل كل ما هو عيانى، وقابل للتناول اليدوى (McCormick, P.K & others, 1990) وعلى القائم بالتدريب مراعاة ليس فقط أن تكون الأدوات المستخدمة ذات معنى وسهلة التناول، بالنسبة للطفل المتخلف عقلياً القابل للتعلم، ولكن كيف تؤثر هذه الأدوات بصورة طبيعية فى تعلم المهام المطروحة . وأن يراعى ـ أيضاً ـ تنظيم تلك الأدوات بطريقة تقلل ـ قدر الإمكان ـ من تشتيت انتباه الطفل .

ويتضح مما سبق ضرورة أن تكون العناصر التى تكون العناصر التى تتكون منها المهام المستخدمة فى البرنامج التدريبى عناصر عيانية، وذات معنى للطفل المتخلف عقلياً القابل للتعلم، أى أن تكون مستمدة من بيئته قدر الإمكان . كما يجب أن تنتقى تلك العناصر بعناية بحيث ترتبط بالهدف من التدريب على المهام . وأن يُراعى عند عرضها على الطفل التقليل من الإجراءات التى قد تُسهم فى تشتيت انتباه الطفل وتركيزه .

(جـ) **الإجراءات التى يجب مراعاتها أثناء التدريب :**

من العوامل الأساسية لنجاح أى برنامج تدريبى النظر بعناية إلى بيئة التدريب . فمن الضرورى إعطاء الطفل حرية فى الجلوس حتى لا ينفر من التدريب . ولتخفيف قلق الطفل، يجب أن يتوافر فى بيئة التدريب جو من الود والمحبة والإطمئنان . فالطفل يتعلم من شخص يحبه بصورة أسرع وأفضل (كريستين مايلز، ١٩٩٤ : ٢٧) .

كما يشير بعض الباحثين (من هؤلاء على سبيل المثال، كلارك، ١٩٨٣، محمد عبد الرحيم ١٩٩٨) إلى أن الطفل المتخلف عقلياً يتأثر بشكل كبير بوجود حافز لكى يُقبل على التدريب . ومن الحوافز المهمة فى هذا الإطار أن تتدرج مستويات الصعوبة من جلسةٍ إلى أخرى، وأن يُذكّرُ للطفل ما حققه من نجاحات فى جلسات سابقة . كما يجب أن يوضع زمن جلسة التدريب فى الإعتبار، بحيث يوزع التدريب على جلسات قصيرة نسبياً، فالتدريب الموزع لفئة الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم أفضل من التدريب المكثف . وفى جميع الأحوال يجب التأكيد على دقة الأداء أكثر من التأكيد على سرعته .

وبالإضافة إلى بيئة التدريب، وزمن جلسة التدريب، يؤكد كلٍ من " تيلور " و " ستيربيرج " (Taylor, R. & Sternberg, 1989 : 127) على ظهور خاصية هامة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم أثناء أدائهم على بعض المهام، والتى تتمثل فى استجابتهم للمثيرات غير المرتبطة بالمهمة أكثر من تلك التى من الواضح ارتباطها بتلك المهمة . وقد يؤدى التقديم البسيط للمهمة ـ المطلوب التدريب عليها ـ إلى إحداث التنبيه المناسب للمثيرات لاستكمال المهمة . وهناك خاصية أخرى تتمثل فى انتظار هؤلاء الأطفال حتى يُطلب منهم شيئاً (نقص المبادرة)، لذلك فإن توجيهات وتشجيع القائم بالتدريب للطفل يكون ملائماً تماماً فى مثل هذه الحالات .

وقد لخص " روبنشتاين " (١٩٨٩ : ١٠٥ ـــ ١١٢) بعض النصائح المنهجية التى يجب مراعاتها أثناء إجراء التجارب مع الأطفال المتخلفين عقلياً وذلك على النحو التالى :

١ـ يجب النظر إلى أفعال الطفل المتخلف عقلياً ـ أثناء التدريب ـ التى لا تتناسب مع التعليمات على أنها مادة تجريبية ثمينة، وليس على أنها خروج بالتجربة عن المنهج العلمى .

٢ـ إعداد محضر جلسة التدريب أثناء الجلسة أو بعدها مباشرة، وعدم إرجاء ذلك لفترة زمنية طويلة .

٣ـ على القائم بالتجربة ألا يكثر من الحديث أثناء الجلسة، وألا يكون مفرطاً فى فاعليته، كما يجب أن يكون تدخله أثناء سير الجلسة مدروساً ونادراً .

٤ـ من الضرورى أن تكون مساعدة القائم بالتجربة للطفل أثناء سير الجلسة محددة بصورة دقيقة، بحيث يمكن إحصائها كمياً . ويقتضى هذا تضمينها فى تعليمات التجربة .

(د) **<u>الأسس التى يجب مراعاتها فى نظم التدعيم</u>** :

قد ينشط أحد الأطفال إذا ما تم وعده بعملة نقدية، بينما قد لا يؤثر ذلك فى سلوك طفل آخر . وقد تختلف استجابة الطفل لنفس المدعم من موقف لآخر . لذلك فإن الشيئ المستخدم كتدعيم يجب أن يكون مرغوباً من الطفل، وهذا يعنى ضرورة مراعاة الفروق الفردية فى هذا الصدد . ومن العوالم التى تُسهم فى فاعلية التدعيم سرعة تقديمه، أو مايسمى بالتدعيم الفورى إثر الاستجابة أو السلوك المرغوب .

وبناء على كون الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم فى الغالب ـ متعلمين سلبيين، فإنه يجب استخدام نوع معين من نظم الإثابة، ويفضل فى هذه الحالة ـ الإثابة العينية عن الإثابة اللفظية كجزء من استراتيجية التدريب . مع ضرورة الابتسام للطفل ومدحه عند إعطائه أى مُدعّم، وبذلك يتعلم الطفل الربط بين المديح والمكافأة، وبعد فترة تصبح الإثابة اللفظية وحدها مكافأة كافية .

وخلاصة ما سبق أن هناك نوعان من الأسس يتعين مراعاتهما عند بناء أى برنامج تدريبى للمتخلفين عقلياً، لا سيما القابلين منهم للتعلم، النوع الأول هو الأسس العامة . وهو عبارة عن أربع خطوات يجب الإلتزام بها عند بناء

البرنامج التدريبى وهى التشخيص، والقياس، ووضع البرنامج، والتقويم . والنوع الثانى هو الأسس الخاصة وهى عبارة عن أربع كذلك، وهى اتجاهات القائم بالتدريب، وخصائص أدوات التدريب، واجراءات التدريب، وأخيراً أسس نظم التدعيم .

فئة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية

- مقدمة :
- الاستراتيجيات التربوية لذوي صعوبات التعلم.

الاستراتيجيات التربوية لذوى صعوبات التعلم :

هناك ثلاث استراتيجيات تدريبية تربوية لرعاية ذوى صعوبات التعلم هى :

١ـ التدريب القائم على تحليل المهمة Test Analysis ، حيث يتم التركيز على تسلسل وتبسيط المهمة المتعلمة .

٢ـ التدريب القائم على العمليات النفسية Psychological Process ، حيث يتم التركيز على علاج صعوبات تعلم نمائية محددة .

٣ـ التدريب القائم على كل من تحليل المهمة والعمليات النفسية حيث يتم دمج الاستراتيجيتين الأولى والثانية فى استراتيجية تربوية واحدة .

ويهمنا أن نشير إلى كل واحدةٍ منها بشيئ من التفصيل :

١ـ **التدريب القائم على تحليل المهمة** [1] :

يرى محمد كامل (١٩٩٦ : ٥٦) أن المقصود بهذا الأسلوب من أساليب الرعاية التربوية التدريب المباشر على مهارات محددة ضرورية لأداء مهمة معطاة . ويقرر أن أحد الإستراتيجيات التدريسية الأساسية التى دائماً ما يستخدمها المدرس مع الأطفال ـ ممن يعانون من صعوبة فى تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب فى المدرسة ـ تتمثل فى :

١ـ تحديد الأهداف .

٢ـ تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة أو عناصر المهمة الفرعية المكونة لها .

٣ـ تحديد المهارات الفرعية التى يتمكن الطفل من أدائها، وتلك التى يعجز عن القيام بها .

٤ـ بدء التدريس بالمهارة الفرعية التى لم يتقنها الطفل ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية .

ويطلق على هذا الأسلوب أسلوب تحليل المهمة الذى يسمح للطفل أن يتقن عناصر المهمة ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر أو المكونات مما يساعد على تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم . وينطبق ذلك على الموضوعات الأكاديمية مثل القراءة، والرياضيات أو الكتابة حيث تبسط استراتيجية أو أسلوب تحليل المهمة تلك المهام المعقدة مما يساعد بالتالى على إتقان مكوناتها بشكل مستقل، إذ تختصر المهمة إلى النقطة التى

---

[1] تحليل المهمة : Task Analysis
سبقت الإشارة إلى معنى هذا المصطلح، أنظر ص ١٨٤ .

يتمكن الطفل عندها من الاستجابة عليها بشكل مريح ومن ثم ينتقل خطوة بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيداً .

فالمدرس على سبيل المثال قد يُجزّء المهمة المعقدة لقراءة قطعة قراءة إلى تعلم الجملة، وتعلم وضع الكلمات المنفصلة فى جملة، وتعلم مقاطع الكلمة أو مكوناتها الصوتية، ومن ثم ينمى المهارات إلى الحد الذى يسمح للطفل فى النهاية من قراءة الكلمة والجملة وقطعة القراءة . ولا يفترض أسلوب التدريب القائم على تحليل المهمة وجود أى مشكلة تعلم نمائية خاصة عند الطفل أو عجز فى أى قدرة داخل الطفل عدا نقص الخبرة بالمهمة نفسها وقد تم دعم وجهة النظر هذه من قبل مُحللى السلوك التطبيقى حينما أشاروا إلى أهمية هذا الأسلوب من حيث :

١ـ الكشف عما يستطيع الطفل عمله وما لا يستطيع فى مهارة معينة .

٢ـ تحديد ما إذا كان الطفل يمتلك السلوكيات الضرورية للنجاح فى أداء المهمة أم لا .

٣ـ تحديد الأهداف بعبارات إجرائية قابلة للملاحظة .

٤ـ تنظيم برنامج علاجى منظم يستخدم أساليب التعزيز .

ولا يفسر محللو السلوك التطبيقى العمليات والقدرات التى تشكل أساس الصعوبات ولكنهم يعتمدون فقط على التاريخ التفاعلى للطفل، وعلى السلوك الحالى والظروف البيئية . فهم يؤمنون بأن أسلوبهم ـ وهو أسلوب المهمة الموجهة والقابلة للملاحظة ـ هو أكثر الأساليب فعالية، ويؤمن البعض الآخر بأنه الأسلوب الوحيد الذى نحتاج إليه فى أى نمط من " صعوبات التعلم " .

٢ـ **التدريب القائم على العمليات النفسية** :

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب العلاجية الرئيسية، ويتطلب هذا الأسلوب أن يحدد المعلم أو الأخصائى العلاجى عجزاً نمائياً معيناً لدى الطفل فإذا لم يتم تصحيح ذلك العجز فإنه يمكن أن يستمر فى كبح عملية التعلم وهناك إختلافاً وتعارضاً فى الآراء حول أسلوب تدريب العمليات ويعزى السبب فى ذلك إلى عدم وجود اتفاق على ما يتضمنه هذا المصطلح من معنى حيث يمكن فهمه بطرق مختلفة .

ويعزو البعض تدريب العمليات إلى تحسين القدرات العقلية الأساسية وقد تبنى بعض التربويين هذا الأسلوب بشكل متطرف مما أدى إلى جدل عنيف . فقد تبين - على سبيل المثال - أن بعض ضعاف القراءة يثبتون أعينهم لمرات عديدة على نفس السطر بينما الجيدين فى القراءة يثبتون أعينهم لمرات أقل . وبعد ذلك يتم تحديد عملية تثبيت العين من أجل التدريب، ويعتمد ذلك على افتراض أنه إذا كان فى الإمكان تدريب العين على التثبيت ثلاث أو أربع مرات على الخط الواحد يمكن أن يصبح الأطفال أسرع فى القراءة . وقد تم بناء المواد التعليمية بحيث تشتمل الصفحة على خمس نقاط ويطلب من الطالب أن يثبت عينيه على النقاط عبر الصفحة، والقسم الثانى يتضمن أربعة نقط فى كل سطر وفى القسم الثالث ثلاث نقط فى السطر . هذا الإجراء (تدريب حركات العين) يتم تقديمه فى المدرسة لتحسين سرعة القراءة . والهدف فى هذه الطريقة هو مساعدة ضعاف القراءة والذين يثبتون أعينهم (٦) أو (٧) مرات فى السطر الواحد والعمل على تقليل تثبيت العين إلى ثلاث أو أربع مرات فى السطر الواحد .

غير أن عملية تدريب العين على الحركات لزيادة سرعة القرءة لم تحقق أهدافها وبالتالى لم يستمر العمل بها كطريقة تربوية .

كما وجد أن زيادة سرعة القراءة يمكن تحقيقها بدرجة أفضل باستخدام استراتيجيات مباشرة فى مهمة القراءة نفسها ذلك أن كثيراً من أنظمة سرعة القراءة . ويعتبر تدريب العمليات أو تدريب قدرات التعلم النمائية جزءاً من منهج مرحلة ما قبل المدرسة، حيث لا يعترض أحد على تدريس الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة على النظر والاستماع والمقارنة والفهم لما يسمعونه ويتكلمونه ويعملونه ويحفظونه وينتبهون إليه أو حل المشكلات والتى تمثل قدرات تعلم نمائية، ذلك أن كثيراً من الأفراد قد يعتبرون مهارات الإستعداد هذه ضرورية للتعلم ولكنهم لا ينظرون إليها على أنها وظائف من العمليات النفسيّة . إن الأنشطة التى تتضمنها المناهج فى معظم رياض الأطفال ومرحلة ما قبل المدرسة قد اعتبرت على أنها متطلبات سابقة من المهارات تساعد فى التعلم اللاحق . ويجب على المدرس الذى يقوم بعملية التشخيص والعلاج أن يأخذ فى الاعتبار العملية السابقة المطلوبة لكل واحد من هذه المهارات ويحاول تحسينها من خلال تدريس المتطلبات السابقة لتلك المهارة .

فعلى سبيل المثال إذا كان الطفل بحاجة إلى تعلم تمييز الشكل لحل الألغاز فإن على المدرس الذى يقوم بعملية التشخيص والعلاج أن يركز على

التدريس المنظم فى تمييز الشكل فى تلك المهمة بحيث يكون غرض التدريب فى مثل هذه الحالة هو تحسين القدرة على التمييز فى المهارة المقدمة، وإذا كان الطفل يعانى من مشكلة تمييز بصرى فمن المفيد تدريس التمييز البصرى للأحرف والكلمات والتركيز عليه أكثر من تدريس التمييز للدوائر والمربعات.

٣- **الأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسيّة** :

فى كل مرة يطلب فيها المدرس من الطفل القيام بمهمة معينة فإن على الطفل القيام بمتطلبات محددة لأداء تلك المهمة، يركز الأسلوب القائم على تحليل المهمة على المهمات الفرعية المتضمنة فى تلك المهمة فى حين يركز مدربو العمليات جهودهم على تحسين العمليات العقلية ويعتمد أسلوب التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية على دمج المفاهيم الأساسية لكل من أسلوب تحليل المهمة والعمليات النفسية .

وفى الأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية لا يتم النظر إلى العمليات النفسية على أنها قدرات عقلية منفصلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل، وإنما ينظر إلى العمليات النفسية على أنها سلسلة من العمليات العقلية المتعلمة والسلوكيات أو الاستجابات الشرطية فيما يتعلق بمهمة معينة ذلك أن معرفة سلسلة من العمليات العقلية أو السلوكيات المطلوبة لأداء مهمة ما تعتبر محددة وهى بذلك قابلة للقياس والتعديل من خلال عملية التدريب .

وبدلاً من تدريس التمييز البصرى على شكل رموز بصرية لا معنى لها فإن على المدرس الذى يستخدم الأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية أن يدرب التمييز البصرى بإستخدام الحروف والكلمات ويعتمد الأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية على دمج معالجة الخلل الوظيفى للعملية مع المهمة التى سيتم تعلمها، ويطلق على التربويين الذين يستخدمون هذا الأسلوب المدرسين المعالجين أو المدرسين الذين يستخدمون التدريس العلاجى .

ويمكن وصف الأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية على أنه يضم ثلاث مراحل :

<u>الأولى</u> : تقييم نواحى القوة والعجز لدى الطفل (تحليل الطفل) .

الثانية : تحليل المهمات التى يفشل فيها الطفل وذلك من أجل تحديد تسلسل المهارات السلوكية والمعرفية المطلوبة لأداء تلك المهمات (تحليل المهمات) .

الثالثة : الجمع بين المعلومات الخاصة بتحليل الطفل وتحليل المهمات من أجل تصميم الأساليب التدريسية والمواد التربوية التى سيتم تقديمها بشكل فردى .

ويوضح المثال التالى فى مادة القراءة استخدام الأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية فى عملية علاج الطفل " توم " الذى كان مواظباً فى حضوره إلى المدرسة حتى سن التاسعة ثم تم تحويله لإجراء التشخيص المناسب لأسباب تتعلق بعدم مقدرته على تعلم القراءة على الرغم من أن نسبة ذكائه قد بلغت ١٢٠، وقد أظهرت نتائج تحليل قدرات الطفل من خلال المعلومات وقدراته فى العمليات عجزاً فى الذاكرة البصرية فقد كان غير قادر على إعادة كتابة كلمات من الذاكرة بعد أن عرضت عليه، ومن ثم فقد أظهر عجزاً فى الذاكرة البصرية عند تطبيق الاختبارات ذات المعايير المرجعية أو ذات المحكات المرجعية، وتستدعى إجراءات علاج هذه الحالة تطوير برنامج يعتمد على التمييز البصرى للكلمات والجمل وتعتبر هذه الإجراءات التى تقتضى تدريب قدرة الذاكرة البصرية على المهمة فى حد ذاتها تدريباً على تحليل المهمة والعمليات النفسية .

وتعتبر طريقة " فيرنالد [1] " الحسى ـ الحركى نظاماً يهدف إلى التدريب على الذاكرة للكلمات غير المجردة وهو أيضاً موجه إلى التدريب على الكلمات والجمل التى يحتاجها الطفل فى تعلم القراءة، وبذلك فإن هذه الطريقة تقوم على تحليل المهمة والعمليات النفسية حيث يتم تدريب الذاكرة البصرية

---

(١) طريقة " فيرنالد " Fernald Method أو استخدام الحواس المتعددة فى تعلم القراءة VAKT وقد قدمت " جريس فيرنالد " Grace Fernald هذه الطريقة كى تُستخدم مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات شديدة فى تعلم القراءة، حيث يتم استثارة عدد من حواس الطفل، بدلاً من الاعتماد على حاسة واحدة، كما هو الحال، فى أساليب التعلم العادية . ويمثل هذا المصطلح اختصار يشمل الحروف الأولى من اسم تلك الطريقة : بصرى Visual، سمعى Auditory، حركى Kinesthetic، ولمسى Tactile . ويتضمن هذا الأسلوب استخدام التتبع والاقتفاء بالإضافة إلى الاستجابات السمعية للتعويض عن ضعف البصر لدى الطفل (الشخص والدماطى، ١٩٩٢ : ٤٥٣) .

باستخدام الكلمـات والجمـل . وقـد أيـد " راسك " و " ينـج " (١٩٧٦) أسلوب التدريب القائم على تحليل المهمـة والعمليات النفسية وبعـد مقارنتهم لنمـوذج تحليل السـلوك بنمـوذج العمليات القـائم علـى التشـخيص والعـلاج اقترحـا مـا يسمى بالأسلوب القـائم علـى الحـوار وأكدا بـأن هـذا الأسلوب يجمـع مـابين الأسلوبين السابقين .

وبشكل أساسي يدعو هذا النمـوذج المـدرس للقيـام بتقييـم قـدرات وصـف العلاج للوظـائف والمهارات التي يلزم تطويرها، وقد أكد الباحثان أن الأسلوب يسـمح للمـدرس القيـام بـالتقييم والبرمجـة والتدريـس وتقييـم خصـائص الطفـل النفس لغوية .

هذه هي الاستراتيجيات الثلاث المختلفة لعلاج الأطفـال ذوى " صعوبـات التعلم " وهي الأسلوب القائم على تحليل المهمة والأسلوب القائم على العمليات النفسية والأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية ويعتبر كل واحد من هذه الأساليب ملائماً في مواقف مختلفـة ومـع أطفـال مختلفيـن لكـل واحـد منها قيمة كبيرة عند استخدامه في الأوضـاع المناسـبة، فالأسـلوب القـائم علـى تحليل المهمة المباشر يعتبر كافياً لمعالجة المشكلات الأكاديمية البسيطة لـدى الأطفال وخاصة منهم الذين يعانون من عجز نمائي وقد تعزى صعوباتهم فـي القراءة والحساب إلى نقص في الدافعية وعدم كفاية التدريس وعـدم الحضـور الكافي للمدرسة .. إلخ . ويعتبر الأسلوب القائم على العمليات النفسية مناسباً للتدريب على القدرة في حد ذاتها وعلى الأخص في مرحلة ما قبل المدرسة . أما الأسلوب الثالث فقد يكون ضرورياً لمعالجـة الحـالات الشـديدة التـي تعـاني من عجز متعدد وعجز نمائي محدد وعجز أكاديمي .

وأخيراً فإن الجـزم والإدعـاء بفاعليـة أحـد هـذه الأسـاليب علـى الأخـرى يعتبر أمراً غير مقبـول . فقـد يحتـاج المـدرس إلـى تطبيـق الأسـلوب الأكـثر ملاءمة للطفل وحاجاتـه فـي مرحلـة نمائيـة محـددة ومـن الناحيـة العملية فقد ينصح بمحاولة استخدام تحليل المهمة المباشر فـي البدايـة فـإذا لـم تكـن نتـائج تطبيقـه مرضيـة فإنـه يتـم الانتقـال إلـى الأسـلوب القـائم علـى تحليـل المهمـة والعمليات النفسية .

مراجـــع الكتــــاب

أولاً : المراجــع العربيــة .

ثانياً : المراجــع الأجنبيــة .

أولاً: المراجع العربية

(١) إبراهيم بسيونى عميرة (١٩٩٧) : الموهوبون ورعايتهم : رؤية تربوية . رسالة الخليج العربى، العدد الخامس والستون، السنة الثامنة عشرة . الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج، ص ص ١٣٧ ـ ١٦٥ .

(٢) أ . ف . بتروفسكى؛ م. ج. ياروشفسكى (١٩٩٦) : معجم علم النفس المعاصر، ترجمة حمدى عبد الجواد وعبد السلام رضوان . القاهرة : دار العالم الجديد .

(٣) بدر العمر (١٩٩٠) : المتفوقون : تعريفهم ـ رعايتهم ـ برامجهم، إعداد مدرسيهم، مجلة دراسات تربوية، المجلد الخامس، الجزء الرابع والعشرون، القاهرة : عالم الكتب .

(٤) جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافى (١٩٩٥) : معجم علم النفس والطب النفسى، الجزء السابع، القاهرة : دار النهضة العربية .

(٥) جيمس . ج جلاجر (١٩٧٦) : الطفل الموهوب فى المدرسة الابتدائية، ترجمة سعاد نصر فريد، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

(٦) حامد عبد السلام زهران (١٩٨٧) : قاموس علم النفس، ط ٢، القاهرة : عالم الكتب .

(٧) حامد عبد السلام زهران (١٩٧٨) : الصحة النفسية والعلاج النفسى، ط ٢، القاهرة : عالم الكتب .

(٨) حامد عبد السلام زهران (١٩٧٧) : علم نفس النمو " الطفولة والمراهقة، ط ٤، القاهرة : عالم الكتب .

(٩) حامد عبد العزيز الفقى (١٩٨٣) : الموهبة العقلية بين النظرية والتطبيق. وعرض وتحليل لأهم الدراسات، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (٣)، السنة (١١) وزارة الإعلام : الكويت .

(١٠) حامد عبد العزيز الفقى (١٩٧٦) : التأخر الدراسى ، تشخيصه وعلاجه، ط ٣، الكويت : على جراح الصباح .

(١١) حسام اسماعيل هيبه (١٩٨٢) : دراسة لمفهوم الذات لدى المتخلفين عقلياً، رسالة ماجستير، كلية التربية : جامعة عين شمس .

(١٢) رجاء أبو علام، بدر العمر (١٩٨٦) : إعداد برنامج لرعاية الأطفال المتفوقين عقلياً، المجلة التربوية، العدد الحادى عشر، المجلد الثالث، كلية التربية : جامعة الكويت .

(١٤) رجاء محمود أبو علام (١٩٨٦) : علم النفس التربوى، الكويت : دار القلم .

(١٥) رسمى عبد الملك رستم (١٩٩٠) : نظرة تربوية مستقبلية لوسائل حماية الطفل من الإعاقة . ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر الخامس لإتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين . نحو طفولة غير معوقة . القاهرة : صبرى أبو علم . ص ص ٢٠٧ ـ ٢٤٠ .

(١٦) عادل عز الدين الأشول (١٩٨٧) : موسوعة التربية الخاصة، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

(١٧) عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٥) : فقدان السمع، المعينات السمعية .. وطفلك : دليل للآباء والأمهات، القاهرة : دار النهضة العربية .

(١٨) عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩١) : إرشاد آباء وأمهات الأطفال المتفوقين عقلياً، المؤتمر القومى الثانى لرعاية المتفوقين، القاهرة : وزارة التربية والتعليم، ص ص ١٢٥ ـ ٢١٥ .

(١٩) عبد السلام عبد الغفار (١٩٩٦) : تجربة مصر فى تربية المتفوقين، ورقة غير منشورة مقدمة إلى ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع فى تنمية الابتكار، كلية التربية : جامعة قطر .

(٢٠) عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧) : التفوق العقلى والابتكار، القاهرة : دار النهضة العربية .

(٢١) عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٦) : مقدمة فى الصحة النفسية، القاهرة : دار النهضة العربية .
(٢٢) عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ (١٩٦٦) : سيكولوجية الطفل غير العادى والتربية الخاصة، القاهرة : دار النهضة العربية .
(٢٣) عبد العزيز الشخص وحسام هيبه (١٩٩٥) : محاضرات فى رعاية الأطفال غير العاديين، مذكرة غير منشورة، كلية التربية : جامعة عين شمس.
(٢٤) عبدالمجيد عبد الرحيم، لطفى بركات أحمد (١٩٦٦) : سيكولوجية الطفل المعوّق وتربيته، دراسة نفسية تربوية للأطفال غير العاديين، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
(٢٥) عبد العزيز السيد الشخص وعبد الغفار الدماطى (١٩٩٢) : قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
(٢٦) عبد العزيز الشخص (١٩٩٠) : الطلبة الموهوبون فى التعليم العام بدول الخليج العربية، أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم . الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج .
(٢٧) عبد العظيم شحاته مرسى (١٩٨١) : دراسة مقارنة لنظم إعداد معلم التربية الفكرية فى مصر والولايات المتحدة الأمريكية . رسالة ماجستير، كلية التربية : جامعة عين شمس .
(٢٨) عبد المطلب أمين القريطى (١٩٨٩) : المتفوقون عقلياً .. مشكلاتهم فى البيئة الأسرية والمدرسية، ودور الخدمات النفسية فى رعايتهم، رسالة الخليج العربى، العدد الثامن والعشرون، السنة التاسعة، الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج .
(٢٩) عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٥) : الاستعداد للتعلم والتوافق النفسى لدى المعوقين سمعياً، دراسة ميدانية، كلية التربية : جامعة طنطا، ص ص ١ ــ ٢٢.

(٣٠) عزة محمد سليمان السيد (١٩٩٦) : مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا من فئة القابلين للتعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية : جامعة عين شمس .
(٣١) عطوف محمود ياسين (١٩٨١) : اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والإعتدال، بيروت : دار الأندلس .
(٣٢) علاء الدين كفافي (١٩٩٠) : الصحة النفسية، ط ٣، القاهرة : هجر للطباعة والنشر .
(٣٣) عمرو رفعت عمر على (١٩٩٧) : فاعلية برنامج إرشادى فى تحسين بعض جوانب الصحة النفسية لدى الطلاب الصم فى المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية : جامعة عين شمس.
(٣٤) فاروق محمد صادق (١٩٨٢) : سيكولوجية التخلف العقلى (ط ٢)، الرياض : مطبوعات جامعة الرياض .
(٣٥) فتحى السيد عبد الرحيم (١٩٩٠) : سيكولوجية الأطفال غير العاديين، واستراتيجيات التربية الخاصة (ط ٤)، الجزء الثانى، الكويت : دار القلم.
(٣٦) فتحى السيد عبد الرحيم (١٩٨٣) : قضايا ومشكلات فى سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعوقين . النظرية والتطبيق . الكويت : دار القلم .
(٣٧) فتحى السيد عبد الرحيم (١٩٨١) : الدراسة المبرمجة للتخلف العقلى، الكويت : مؤسسة الصبّاح .
(٣٨) ف. ج. كروكشانك (١٩٧١) : تربية الموهوب والمتخلف، ترجمة يوسف ميخائيل أسعد . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
(٣٩) كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٦) : مرجع فى علم التخلف العقلى، القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية .
(٤٠) كمال إبراهيم مرسى (١٩٧٠) : التخلف العقلى وأثر الرعاية والتدريب فيه، القاهرة : دار النهضة العربية .

(٤١) كمال أبو سماحة ونبيل محفوظ ووجيه الفرح (١٩٩٢) : تربية الموهوبين والتطوير التربوى، عمان : مكتبة دار الفرقان .
(٤٢) ماريان شيفل (١٩٥٨) : الطفل الموهوب فى المدرسة العادية، ترجمة عزيز حنا وآخرون، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
(٤٣) مترى أمين (١٩٨٧) : ضعاف العقول (ط ٢)، سلسلة إقرأ، العدد (١٨٠)، القاهرة : دار المعارف .
(٤٤) محمد رياض عسكر (١٩٧٠) : رعاية المعوقين (رعاية غير الأسوياء) وواجب الدولة نحوهم، صحيفة التربية، السنة الثانية والعشرون، العدد الرابع .
(٤٥) محمد عثمان نجاتى (١٩٩٣) : علم النفس والحياة، الكويت : دار القلم.
(٤٦) محمد على كامل (١٩٩٦) : سيكولوجية الفئات الخاصة، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
(٤٧) محمد فوزى عبد المقصود (١٩٨٨) : دور التربية فى رعاية أطفالنا الموهوبين، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى، تنشئته ورعايته، القاهرة : مركز دراسات الطفولة .
(٤٨) محمد محمد السيد عبد الرحيم (١٩٩٨) : فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية مفهوم العدد لدى الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)، رسالة دكتوراه، كلية التربية : جامعة عين شمس .
(٤٩) مختار حمزة (١٩٧٩) : سيكولوجية ذوى العاهات والمرضى، الأمراض الجسمية والنفسية، والجسمية النفسية والأمراض العقلية، ط ٤، جدة : دار المجمع العلمى .
(٥٠) مصطفى فهمى (١٩٦٥) : سيكولوجية الأطفال غير العاديين. القاهرة : مكتبة مصر .
(٥١) منير عبد المجيد (١٩٦٧) : القدرات الخلاقة والجو المدرسى الذى يساعد على ازدهارها، صحيفة التربية، العدد الثالث، القاهرة : رابطة التربية الحديثة .

(٥٢) نبيل حافظ (١٩٩٧) : محاضرات في برامج أصحاب الحاجات الخاصة. كلية التربية : جامعة عين شمس.

(٥٣) نبيل عبد الفتاح حافظ (١٩٨٥) : عند طرفي المنحنى الإعتدالي : دراسات وقراءات في التفوق العقلي والتخلف العقلي . مذكرة غير منشورة، كلية التربية : جامعة عين شمس .

(٥٤) هاشم محمد على محمود (١٩٩٤) : الأطفال الموهوبون . بنغازى : منشورات جامعة قار يونس .

(٥٥) يوسف القريوتي وعبد العزيز السرطاوى وجميل الصمادى (١٩٩٥) : المدخل إلى التربية الخاصة، دبي : دار القلم .

(٥٦) يوسف محمود الشيخ (١٩٦٣) : ضعاف العقول وتحديدهم وتعليمهم في مجتمعنا الاشتراكي، صحيفة التربية، السنة الخامسة عشرة، العدد الرابع.

ثانياً : المراجع الأجنبية

(57) Alexander, P. & Muia, J. (1982) : Gifted Education : A Comprehensive Roodmap. An spen publication : London .

(58) Clark, B. (1988) : Growing up gifter : Developing the potential of children at home and at school,. Charles E. Merrill Publishers Company .

(59) Hanninen A. Kenneth (1975) : Teaching the Visually Handicapped . Charles E. Merrill Publishing Company Columbus, Ohio : A Bell & Howell Company .

(60) Joanne Whitmore (1980) : Giftedness, Conflict and Underachievement, Allyn and Bacon, Inc., Boston .

(61) Lindsey, M. (1980) : Training Teachers for the Gifted and talented . Teach college, press, New York .

(62) Lucas, Ceil . (1989) The Sociolinguistics of the Deaf Community . London : Academic Press, Inc .

(63) Mac Millan, D. L. (1977) : Mental Retardation in School and Society . Boston : Little Brown and Company .

(64) Passon, H. A. (1958) : Enrichment of Education for the Gifted . (In) : N. B. Henry (Ed) Education for the Gifted, year book of the National Society for the study of Education University of Chicago Press .

(65) Seeley, K. (1981) : Prrofessional Standard for Trainig Program *in* Gifted Education, Journal for the Education of the Gifted ., 4 : (3) .

(66) Tanneboum, A. J. (1959) : A studyof Verbal Stereo - types associated with Brilliant and Average students teacher's college, Columbia Univesity .

مطبعة العمرانية للأوفست
الجيزة ت: ٥٨١٧٥٥٠